

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – ESPECIALIZAÇÃO
NO DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR**

Tese de Mestrado

**Necessidades formativas dos docentes face à inclusão de alunos com
dificuldades intelectuais e desenvolvimentais no ensino regular**

Trabalho Realizado por
Maria Teresa Figueira Condeça

Beja, 2014

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL – ESPECIALIZAÇÃO
NO DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR**

Tese de Mestrado

**Necessidades formativas dos docentes face à inclusão de alunos com
dificuldades intelectuais e desenvolvimentais no ensino regular**

Trabalho Orientado por:

Prof. Doutora Maria Teresa Pereira dos Santos

Trabalho elaborado por:

Maria Teresa Figueira Condeça

Beja, 2014

Índice

Agradecimentos	I
Dedicatória	II
Resumo	III
Abstract	IV
Introdução	1
I Parte – Enquadramento Teórico	4
1. Da Exclusão à Inclusão – Breve Perspectiva Histórica	4
2. Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais	12
2.1. Classificação das DID	15
2.2. Diagnóstico das DID	16
2.3. Características das Crianças com DID	18
3. Formação dos professores	22
3.1. As Necessidades Formativas Dos Docentes: Uma Resposta às Necessidades Educativas dos Alunos	28
4. Importância do Trabalho Cooperativo para a Inclusão	32
4.1. Estratégias a adotar pelo Docente do Ensino Regular	32
na Escola Inclusiva	
4.2. Papel do Docente de Educação Especial na Escola Inclusiva	35
4.3. Trabalho cooperativo entre docentes do ensino regular e docentes do ensino especial	37
II Parte - Estudo Empírico	41
1. Problemática e sua Contextualização	41
1.1. Modelo de Investigação	43
1.2. Questões de Investigação	45

1.3. Objeto de Estudo.....	46
1.4. Objetivo Geral.....	46
1.4.1. Objetivos Específicos.....	46
1.5. Técnicas de Recolha de Dados.....	47
1.5.1. Observação Naturalista.....	47
1.5.2. A Entrevista.....	51
1.6. Tratamento de Dados.....	53
1.7. Participantes no Estudo.....	55
2. Apresentação dos Resultados.....	57
2.1. Análise e Interpretação dos Dados Recolhidos nas Observações Naturalistas.....	57
2.2. Análise e Interpretação dos Dados Recolhidos nas Entrevistas.....	65
2.3. Considerações Finais.....	80
3. Projeto de Intervenção - Formação de Docentes no âmbito das NEE.....	84
3.1. Enquadramento e Justificação.....	84
3.2. Objetivos.....	85
3.3. Atividades a Desenvolver.....	86
3.4. Recursos.....	87
3.5. Avaliação.....	87
3.6. Cronograma.....	87
Conclusão.....	88
Bibliografia.....	91

Índice de Apêndices

Apêndice 1 – Autorização do Diretor de Agrupamento.....	103
Apêndice 2 – Autorização para realizar entrevistas.....	104
Apêndice 3 – Autorização para realizar as observações.....	106
Apêndice 4 – Protocolo de Observação.....	108
Apêndice 5 – Grelha com o perfil de atitudes dos observados.....	126
Apêndice 6 – Guião de Entrevistas.....	130
Apêndice 7 – Tabela com o resumo das respostas dadas nas entrevistas.....	133
Apêndice 8 - Tabelas correspondentes à categorização resultante da análise.....	142
dos dados da entrevista	

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Idade dos Participantes.....	55
Gráfico 2 – Tempo de Serviço dos Participantes.....	56

Índice dos Quadros interpretativos das Observações

Quadro 1. Categoria 1 - Sinais Reveladores de Atitude Inclusiva por parte dos docentes.....	59
Quadro 2. Categoria 2 - Estratégias desenvolvidas durante o período de aulas para responder às DID.....	61
Quadro 3. Categoria 3 - Sinais reveladores de necessidades específicas de educação.....	62
Quadro 4. Categoria 4 - Sinais reveladores da importância da formação especializada para trabalhar com alunos com DID.....	64

Agradecimentos

Para a concretização de qualquer trabalho ou estudo, de uma maneira muito especial, quando este implica o trabalho com seres humanos, nada teria sido possível sem o apoio essencial de pessoas e instituições que nos ajudaram a chegar ao fim, mesmo perante tantos obstáculos.

Assim quero agradecer a algumas pessoas, agradecimentos esses, sem ordem numérica, qualquer um deles, poderia ser em primeiro.

À minha orientadora, Doutora Maria Teresa Santos, pela atenção, disponibilidade e apoio na orientação deste trabalho.

Ao meu filho, o meu companheiro de todas as horas, que sempre esteve do meu lado apoiando-me da maneira que ele, melhor que ninguém, sabe, embora eu, tantas vezes o tivesse privado da minha companhia em prol da conclusão deste estudo.

Aos meus colegas da EB2,3 de Moura que colaboraram neste estudo e que se disponibilizaram a serem observados nas suas aulas e a serem entrevistados tornando possível a realização deste estudo.

Aos meus amigos mais próximos, muito queridos e especiais, que me incentivaram, me deram forças neste momento difícil da minha vida e fizeram com que eu acreditasse que era capaz e que não podia desistir desta caminhada.

Aos meus alunos que me mimam e fazem sorrir todos os dias permitindo que eu, enquanto estou com eles, esqueça as amarguras da vida.

À minha mãe e à minha irmã que sempre me amparam em todos os momentos da minha vida.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a DEUS por me dar forças para me levantar todos os dias e fazer-me acreditar que o amanhã será bem melhor.

A todos, muito obrigada!

Dedicatória

Dedico este trabalho ao meu pai:

Choveu muito na

Minha vida

As lágrimas tropeçaram

No escuro, no dia que te perdi...

O silêncio apareceu sobre o

Teu rosto, meu pai, como a

Humildade e reconhecimento

E a dor no meu coração...

É neste coração que preservo

A lembrança de alguém de

Coração cheio, e um enorme colo....

É para ti que envio

Deste lugar longínquo, um

Beijo, que sei que tu vais sentir

E reconhecer como um

Obrigado pela vida que me deste,

Por tudo o que me ensinaste a ser

E a fazer...

NESTE MUNDO!!!

Resumo

Tendo em mente que a escola inclusiva é um lugar onde todas as crianças e jovens aprendem juntos, com as mesmas oportunidades, pretende este estudo compreender a forma como os Professores do Ensino Básico percecionam a inclusão de alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID), nas turmas/escolas do Ensino Regular e quais as suas principais lacunas nas respostas que lhes dão. Várias são as investigações que têm vindo a demonstrar os ganhos significativos que estas crianças obtêm, quer ao nível do seu desenvolvimento pessoal e social, quer ao nível da sua qualidade de vida, se forem incluídas em turmas de ensino regular, logo no início da sua escolaridade.

Com esta investigação pretendeu-se saber quais os interesses e as necessidades de formação dos professores do ensino regular. Constatou-se que, a maioria dos professores que estão a lecionar crianças com DID não receberam qualquer formação durante o curso.

Na fundamentação teórica que enquadra este estudo foram, assim, abordados temas como: Da Exclusão à Inclusão – Breve Perspectiva Histórica, Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID), A formação de professores e o Trabalho Cooperativo entre Professores do Ensino Regular e Professores do Ensino Especial.

O estudo empírico inscreveu-se num modelo qualitativo de investigação seguindo um plano não-experimental e descritivo. Contou com uma amostra de dez professores pertencentes ao Agrupamento de Escolas de Moura. A metodologia utilizada privilegiou a observação naturalista de aulas e a aplicação de uma entrevista semi-estruturada para a recolha de dados. Perante a análise da informação recolhida constatou-se que, na sua maioria, os professores demonstraram uma perceção positiva e favorável à inclusão dos alunos com DID, no ensino regular, considerando-a profícua tanto para o desenvolvimento pessoal e social destas crianças/jovens, como para o enriquecimento dos seus pares, sem deficiência. Porém, os resultados alcançados deixam transparecer, ainda, algumas preocupações em relação à inclusão destas crianças/jovens, apontando como pertinentes algumas condições que se consideram essenciais para melhorar a respetiva eficácia. A falta de formação dos professores na área das DID foi apontada como um dos principais entraves à real Inclusão dos alunos com DID neste Agrupamento de escolas, pelo que se apresenta uma proposta de intervenção neste âmbito.

Palavras-chave: Inclusão, Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais, Formação de Professores, Cooperação entre Docentes

Abstract

Bearing in mind that the inclusive school is a place where all children and young people learn together, with the same opportunities, this study aims to understand how Teachers of Basic Education perceive the inclusion of students with Intellectual and Developmental Difficulties (IDD), in classrooms / schools of regular education and the main gaps in the answers they give them. Several studies have demonstrated the significant gains that these children get, both in terms of their personal and social development as also in terms of their quality of life if they are included in mainstream classes, early in his schooling. With this research it was aimed to know about the interests and academic/professional training needs of regular teachers.

The participants were a sample of ten teachers belonging to the Group of Schools of Moura. The methodology used was naturalistic classroom observation and application of a semi - structured interview for data collection. Given the analysis of information gathered it was found that, mostly, teachers demonstrated positive and favorable perception to the inclusion of students with IDD in regular education, considering it profitable both for the personal and social development of these children/young people as for the enrichment of their peers without disabilities. However, the results obtained leave also disclose some concerns regarding the inclusion of these children/youth, pointing to some relevant conditions that are considered essential for improving its effectiveness. The lack of teacher training in the area of IDD was identified as a major obstacle to real inclusion of students with IDD in this group of schools, therefore an intervention plan on this field was proposed. It was found that the majority of teachers who are teaching children with IDD have not received any training during their course. In the theoretical framework topics such as: From Exclusion to Inclusion - Brief Historical Perspective, Intellectual and Developmental Difficulties (IDD), Teacher education and Cooperative Work from Regular Education Teachers and Special Education Teachers, were addressed. The empirical study was inscribed in a qualitative research model followed by a non - experimental and descriptive plan.

<p>Keywords: Inclusion, Intellectual and Developmental Difficulties, Teacher Training, Cooperation between Teachers</p>
--

Introdução

Ao longo das últimas décadas, tanto a nível internacional, como a nível nacional, foram tomadas várias iniciativas e elaborados vários documentos com o objetivo de impulsionarem os princípios da escola inclusiva, desafiando todos os profissionais que laboram quotidianamente com o público com necessidades educativas especiais a enfatizarem as capacidades destas crianças e a promoverem situações de aprendizagem que permitam aumentar o seu sucesso e preparação para a vida em sociedade.

Encontramo-nos assim, no entender de Bautista (1997, p.21) perante um novo “*modelo de escola aberta à diferença, onde se tenta que as minorias encontrem uma resposta às suas necessidades especiais*”.

Não obstante, este desafio implica uma mudança organizacional profunda na forma como hoje em dia se faz educação (Correia, 2005), ou seja, exige modificações, quer a nível dos recursos físicos, materiais e humanos, quer a nível da sala de aula, relação pedagógica e aspetos curriculares.

Neste contexto, segundo Santos. & Santos, (2007, p.19) a escola tem “*como função principal gerir, e criar condições de processos democráticos, funcionando como centro cultural e educacional dos alunos e da restante comunidade escolar. Deve promover-lhes o desenvolvimento integral numa perspectiva de preparação para a vida social, profissional e como cidadãos críticos e construtivos.*”

O presente estudo surgiu no sentido de aprofundarmos conhecimentos sobre a problemática das Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) e, em particular, identificarmos as principais necessidades formativas dos professores, do ensino regular, no atendimento de alunos com DID nas escolas do sistema de ensino regular.

Todos os momentos da história do ensino mostram a grande ansiedade que os professores têm em estar atualizados, em querer fazer mais e melhor, inovar, progredir, estabelecer melhores relações com os seus alunos, em estar mais aptos para o desempenho da profissão que abraçaram. No mundo que se nos depara, em constante mutação, estes desejos e aspirações são uma crescente preocupação para estes profissionais que se debatem com questões, problemas e novos desafios, aspirando ora a colmatar todas as lacunas que sintam para que desempenhem com maior confiança as suas funções, ora a resolver problemas, introduzir inovações, crescer profissionalmente.

O professor, apenas com os conhecimentos adquiridos na sua formação inicial, terá que desenvolver-se profissionalmente neste seu novo papel de educador num contexto diferente

do da escola dita “regular”, com uma população muito mais heterogénea, bem como com um currículo específico que não conhece tão bem. Em suma, os professores que recebem nas suas turmas alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) veem-se numa nova situação, num contexto diferente daquele em que estavam habituados a exercer a sua atividade profissional. Torna-se notória a necessidade de uma formação específica daqueles profissionais para que levem a bom porto todo este novo plano de educação promovido por novas políticas educativas inclusivas, visando a escolarização e qualificação de todos os alunos.

O presente estudo tem como eixo principal investigar as *necessidades de formação dos professores para conseguirem responder adequadamente aos alunos com DID*, sendo fortalecida a convicção de que para os professores que atuam em contextos específicos e com alunos específicos aumenta a probabilidade de necessidades de formação. Este estudo pretende ser uma procura e análise das necessidades de formação contínua dos professores que lecionam numa turma com grande diversidade, numa situação tão específica que são os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e com DID.

Recorreu-se a uma metodologia qualitativa, a qual integrou a observação naturalista de aulas e entrevistas a professores que lecionam alunos com DID de uma escola pública do ensino básico. Os professores entrevistados foram convidados a refletir sobre o tema da Inclusão, a definição de DID e sobre a sua formação, as necessidades que sentem a este nível bem como a importância que dão ao trabalho cooperativo, seguindo-se uma análise de conteúdo dos dados assim obtidos.

Em termos de estrutura, este trabalho é constituído por duas partes. A primeira, respeitante ao enquadramento teórico, é composta por quatro capítulos: Evolução Histórica do Conceito de Inclusão; As Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais; A Formação de Professores e o Trabalho Cooperativo entre docentes para responder às DID.

Na segunda parte, descrevem-se os passos metodológicos que orientaram o curso da investigação, e numa tentativa de responder à questão central da mesma e de alcançar os objetivos pretendidos, a recolha de dados incidiu sobre o conhecimento que os docentes do ensino regular têm sobre Inclusão e sobre DID e quais as suas necessidades formativas a este nível.

Procurou-se através da técnica de análise de conteúdo, evidenciar os dados mais significativos face aos objetivos do estudo. A análise dos resultados percorreu todas as categorias definidas e os indicadores de análise. É de salientar que, no final de cada categoria analisada se sintetizaram as principais ideias que foram possíveis de extrair dos dados recolhidos, numa tentativa de dar resposta às questões do presente estudo.

Conclui-se com uma reflexão global, determinada pelo cruzamento de dados recolhidos entre o enquadramento teórico e os resultados do trabalho de campo efetuado entre as observações de aula e as entrevistas.

Antes da conclusão final, depois de detetadas as dificuldades dos docentes entrevistados, procedeu-se à elaboração de um plano de intervenção.

No fim são apresentadas as referências bibliográficas e em apêndice, todos os instrumentos utilizados neste estudo.

I Parte – Enquadramento teórico

1. Da Exclusão à Inclusão – Breve Perspectiva Histórica

As atitudes assumidas pela sociedade em relação às crianças que apresentam deficiências têm vindo, ao longo dos tempos, a sofrer alterações, devido à influência de fatores de índole económica, cultural, filosófica e científica e como refere Correia (1997, p.13) “ *todas as sociedades têm, ao longo dos tempos, recorrido a práticas reguladoras face ao “diferente” – e a criança com N.E.E. não foi exceção.*”

1ª fase: Exclusão

Ao longo da história da humanidade, os portadores de deficiências nem sempre foram tratados da mesma forma. Houve bastante evolução a este nível. De início eram vítimas de segregação, sendo postos à margem da sociedade. Na antiga Roma era permitido aos pais matar os seus filhos deficientes por afogamento, sendo muitas destas crianças lançadas aos esgotos. Os que sobreviviam faziam-no pedindo esmola ou divertindo os mais abastados no circo. A este propósito, Pessoti (1984, p. 12) lembra que “*A deficiência, nessa época, inexistia enquanto problema, sendo que às crianças portadoras de deficiências imediatamente detetáveis, a atitude adotada era a da “exposição”, ou seja, o abandono ao relento, até a morte.*”

Posteriormente, na Idade Média, encarava-se o nascimento de um deficiente como um castigo de Deus, sendo que os mais supersticiosos julgavam existir relação entre a deficiência e a bruxaria. As crianças cresciam longe das suas famílias e eram escondidas ao longo de toda a sua vida. Nesta época a “*concepção de deficiência variou em função das noções teológicas de pecado e de expiação. A explicação reside na visão pessimista do homem, entendido como uma besta demoníaca*” (Pessoti, 1984, p.12). Deste modo, a postura face aos deficientes era de intolerância e de punição, sendo estes maltratados.

A chegada da Idade Moderna, traz com ela uma mudança nas mentalidades, passando o Homem a ser considerado como um animal racional. O aparecimento do método experimental, leva a uma valorização da observação e do teste de diferentes hipóteses e com o método científico, começam a realizar-se diferentes estudos em torno das deficiências.

É assim que nas palavras de Pessoti (1984, p.68) “*A fatalidade hereditária ou congénita assume o lugar da ira divina, para efeito de prognóstico. A individualidade ou*

irrecuperabilidade do idiota é o novo estigma, que vem substituir o sentido expiatório e o propiciatório que a deficiência recebera durante as negras décadas que antecederam a medicina, também supersticiosa. O médico é o novo árbitro do destino do deficiente. Ele julga, ele salva, ele condena.”

Este tipo de mentalidade manteve-se durante muito tempo e até há algumas décadas atrás os deficientes eram completamente excluídos da escola pública regular. Assim, a fase da “exclusão” corresponde ao período de tempo anterior ao século XVIII, altura em que todos aqueles que apresentavam deficiências eram tratados à margem, quer pela família quer pela sociedade, não sendo reconhecidos como pessoas que a ela pertenciam de pleno direito. Eram alvo de negligência, abandonados e completamente arredados da convivência social e do direito à educação.

2ª fase: Separação ou segregação

A fase denominada de “separação” tem o seu início nos finais do século XVIII, início do século XIX. Nesta altura, as famílias das crianças e dos jovens deficientes, começam a mobilizar-se com o intuito de criar instituições e escolas especiais, onde se fizesse o atendimento dos seus filhos. Trata-se de uma escolarização especial para deficientes, que tinha a particularidade de decorrer separadamente da escolarização das outras crianças consideradas normais e como afirma Carmo (2001, p. 27) *“É nesse período que a Educação Especial realmente iniciou, quando parte da sociedade admite a necessidade de prestar alguma assistência às pessoas com deficiências”*. Embora a discriminação e a marginalização dos deficientes persistisse, continuando afastados da sociedade e da família, eram colocados em instituições onde *“(…)a preocupação era mais assistencial do que educativa. Eram instituições voluntárias, na sua maioria religiosas, tinham permissão do governo, mas sem nenhum outro tipo de ajuda.”* (Carmo, 2001, p. 29).

Bautista (1997, p.78) menciona que *“Em Portugal, este período manifesta-se pela criação, geralmente por iniciativa privada e com fundos próprios, dos primeiros asilos para cegos e surdos. É a fase a que alguns autores designam de pré-história da Educação Especial”*.

Estas escolas situavam-se normalmente fora das povoações, sob o pretexto de que no campo os deficientes teriam um modo de vida mais sadio e feliz. Era na verdade uma forma de tranquilizar as consciências, uma vez que se passou a prestar alguma

assistência, mas ao mesmo tempo, era garantida uma distância “*confortável*” entre os deficientes e a restante sociedade, “*longe da vista e longe do pensamento*” (Fonseca, 1989, p. 217).

Um tal tipo de assistência apresentava assim aspetos negativos, na medida em que as pessoas deficientes continuavam a ser privadas da convivência social, vivendo institucionalizadas e separadas dos restantes elementos da sociedade. Pode-se assim considerar, que embora de outra forma, a discriminação da pessoa deficiente persistia e que “*Estas crianças eram, assim, excluídas da escola regular e mesmo segregadas pela sociedade, prevalecendo o modelo médico-diagnóstico em detrimento da integração sócio-afectiva*” (Leitão, 1998, p.123).

Apesar de tudo isto, esta fase constituiu um avanço em termos de Educação Especial, na medida em que foram criadas muitas escolas especiais para deficientes, nomeadamente para cegos, surdos e crianças com atraso intelectual, onde foram procurados métodos e técnicas para o tratamento e avaliação dos diferentes problemas e postos em prática programas próprios. Estes centros especiais, formaram um subsistema de Educação Especial diferenciado, paralelo ao sistema educativo global. Nesta época, os profissionais ligados à Educação Especial, tinham pouca ligação com os outros profissionais do ensino, situação que os levava a viver de certa maneira isolados.

3ª fase: Integração escolar

Nos anos 60 do século XX, começa a apostar-se em alguns países da Europa, na escolarização de crianças com deficiências a nível sensorial. Surge nesta altura uma nova ideia do conceito e da prática de educação especial. Defendia-se então, que essa escolarização deveria ser processada no sistema de ensino regular, juntamente com as outras crianças ditas “normais”. Tem assim início o movimento de defesa da “integração escolar”. Os países aderentes a esta linha de pensamento, começaram a colocar as suas crianças com deficiência nas escolas regulares com os seus pares, usufruindo do acompanhamento de professores com formação em educação especial. Este período foi sem dúvida um importante momento de mudança na história da educação especial, uma vez que se começam a alterar os padrões de pensamento existentes até então a respeito da educação das crianças com necessidades educativas especiais.

Vários são os movimentos sociais que aportam este novo olhar sobre a educação das crianças com deficiência e no fim dos anos 60, apareceram grupos de contestação,

clamando por justiça social. Particularmente nos EUA e no Reino Unido, ouvem-se protestos que classificam o tradicional sistema de ensino como “discriminatório, antidemocrático e ilegal”. No seguimento destes protestos é proclamada em 20 de dezembro de 1971 a Declaração dos Direitos dos Deficientes Mentais, pela Assembleia Geral das Nações Unidas.

Em 1972 é elaborada no Canadá uma publicação pioneira sobre normalização da vida dos deficientes, sendo definido o princípio da normalização como *“o uso dos meios o mais normalizantes possível do ponto de vista cultural, para se estabelecerem ou manterem comportamentos e características que sejam também eles, de facto, o mais possível normais”* (Wolfenberger, 1972, p.22). Neste contexto, os meios e os fins educacionais, deveriam ser, os mesmos para todos os alunos, independentemente de serem ou não deficientes. Wolfenberger (1972, p.25) defende ainda que *“Integração é o oposto da segregação, consistindo o processo de integração em práticas e medidas que potencializam a participação das pessoas em actividades comuns da sua cultura.”*

Ainda segundo Bairrão Ruivo (1983, p.15), a integração escolar consiste numa *“amalgama ou misto de educação regular e educação especial, constituindo um sistema que oferece um espectro de serviços para todas as crianças de acordo com as suas necessidades”*.

É também de referir a importância do “Warnock Report”, publicado em 1978 em Inglaterra, onde é abordado pela primeira vez a conceito de “aluno com necessidades educativas especiais”, conceito que contrapõe as classificações quase unicamente médicas e psicológicas feitas até então. Neste relatório, é explicitado que os alunos com NEE são aqueles que em comparação com os seus pares, apresentam maiores dificuldades para aprender, ou evidenciam algum problema de foro físico, sensorial, intelectual, emocional ou social, ou até mesmo uma combinação de vários destes problemas. Como a escola regular não estava preparada para dar uma resposta adequada a estes problemas é defendido que se deveriam elaborar currículos específicos e condições de aprendizagem adaptadas, sendo que *“Um factor importante na determinação do sucesso da educação especial nas escolas comuns é o grau em que essas escolas, escolas secundárias, em particular podem modificar seu currículo para acomodar os diferentes grupos de crianças com necessidades especiais, sem prejuízo da qualidade do ensino oferecido a outras crianças na escola”* (Warnock Report, 1978, p.207).

Mais tarde, a ONU fomenta o “Programa Mundial de Acção Relativo às Pessoas Deficientes (1983-1992) e em 1998 dá-se a aprovação do 3º programa de Acção Comunitária a favor das pessoas com deficiência (HELIOS). O lema nesta época era “integrar”, “normalizar” e “desinstitucionalizar”.

O debate sobre as vantagens de se educar num regime integrado intensifica-se e a exemplo de outros, Steinemann (1994, p.7) propõe que a *“Integração significa o estabelecer de formas comuns de vida, de aprendizagem e de trabalho entre pessoas deficientes e não deficientes. Significa ser participante, ser considerado, fazer parte de, ser levado a sério e ser encorajado. A Integração requer a promoção das qualidades próprias do indivíduo, sem estigmatização e sem segregação. Realizar pedagogicamente a integração significa, que todas as crianças e adultos (deficientes ou não) brinquem, aprendam, trabalhem de acordo com o seu próprio nível de desenvolvimento em cooperação com outros.”*

Em Portugal, a regulamentação da expressão “integração” surge na década de 70, do século XX e uma das principais preocupações das diversas reformas educativas, parece estar ligada com a certificação de que as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) teriam a mesma possibilidade de frequentar escolas regulares que as crianças ditas “normais” e não continuariam a ser “empurradas” para escolas especiais ou instituições. Uma criança só deveria frequentar uma instituição de educação especial, caso a escola regular não tivesse capacidade de resposta. Disso são prova o Decreto-Lei nº319/91, de 23 de Agosto e mais recentemente o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro. Segundo Correia, a integração consiste em *“juntar as partes num todo”* e *“implica o ingresso de alguém na corrente principal que previamente poderá ter sido excluído”* (Correia, 1999, p.15).

Numa primeira fase da integração, assistimos à experiência da formação de escolas integradoras, sobretudo levando mais em conta o aspeto físico da questão, *“dando lugar à criação de classes especiais, onde os alunos com NEE deveriam receber apoios específicos consentâneos com as suas necessidades”* (Correia, 1999, p.15). Quem trabalhava diretamente com estes alunos era o professor de educação especial, sendo que o professor do ensino regular tinha um papel muito pequeno ou até mesmo inexistente na formação destas crianças. Além disso, a relação entre estes dois profissionais era praticamente nula, como é sustentado por Correia (1999, p.15) *“Os alunos com NEE e os professores de educação especial constituíam um sistema (de*

educação especial) dentro de um outro sistema (de ensino regular), sendo o isolamento em termos académicos total e em termos sociais muito precário”.

No entanto, esta fase, mesmo com todas as suas limitações, constitui um marco importante na história da educação especial, pois é a partir daqui que se começa a abrir a possibilidade da entrada de alunos com NEE nas escolas regulares, sendo que no entendimento do mesmo autor *“Esta entrada virá a dar lugar a uma aproximação em termos de interações entre alunos com NEE e os alunos ditos “normais”, criando-se, assim, para os alunos com NEE, um acesso aos ambientes sociais das classes regulares”* (Correia, 2009, p.15). Está-se assim na segunda fase da integração denominada por Correia (2009) como a fase da “integração social”. Nesta altura, embora se defenda que nas áreas académicas é benéfico que o aluno com NEE continue a aprender à parte dos seus colegas, começa a proclamar-se que será importante que se relacionem em espaços como os destinados para a prática da Educação Física, da Expressão Plástica, no recreio ou no refeitório, por exemplo. Aos poucos, a classe especial, vai sendo substituída pela sala de apoio, permanente ou temporária, variando segundo as necessidades dos alunos. Nos casos de necessidades mais ligeiras, a sala de apoio e a sala de ensino regular complementam-se, uma vez que a aprendizagem era feita quer numa, quer noutra e *“Assistia-se, assim, ao início de mais uma fase, que tinha por base o acesso cognitivo à classe regular por parte dos alunos com problemáticas ligeiras, a integração académica, embora a educação especial continuasse a ser tida como um local”* (Correia, 2009, p.15). Deste modo, nos finais dos anos 70, começa a ser visível que alunos com NEE, pelo menos ligeiras, conseguem superar as suas dificuldades junto com outros alunos nas classes regulares.

4ª fase: Inclusão

Em 1994, um grupo de 92 países, entre os quais Portugal, reuniu-se em Salamanca, sob o patrocínio da UNESCO, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, para discutir o futuro das crianças e jovens com NEE. Esta conferência congregou especialistas, altos responsáveis pela Educação, administração e política educativa, bem como representantes das Nações Unidas. Refere claramente no seu documento final – A Declaração de Salamanca – que representa um consenso mundial a nível de recomendações para todos os países e se inspira no “princípio da Inclusão” e reconhecimento da necessidade de atuar com o objetivo de conseguir, estabelecer as

normas sobre a Igualdade de Oportunidades para a Pessoa com Deficiência e o direito que todas as crianças têm à educação. Pode ler-se na Declaração: *“ E para que a possibilidade de sucesso nas escolas regulares se possa concretizar estas devem adequar-se às crianças e jovens com N.E.E., através duma pedagogia neles centrada e capaz de ir ao encontro dessas necessidades. Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que são próprias. Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas devem ser implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades.”* (UNESCO, 1994, p.6)

Este texto apela a todos os governos e incita-os a adotar, como matéria de lei ou como política, o princípio da educação Inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo.

Acerca desta temática, Ainscow (1996, p.31) afirma que *“ não se trata (...) de introduzir medidas adicionais para responder aos alunos num sistema educativo que se mantém, nas suas linhas gerais, inalterado. Trata-se de reestruturar as escolas para atender a todas as crianças.”*

Apesar da Declaração de Salamanca ser um marco na história da Educação Inclusiva, a verdade é que ainda hoje muitas das escolas carecem destas reestruturações físicas e pedagógicas para responderem à diversidade de forma adequada.

No caminho para a Escola Inclusiva, Gordon Porter (1998, p.23) defende ainda que a Escola deveria ser *“um sistema de educação e ensino onde os alunos com N.E.E. incluindo os alunos com deficiência são educados na escola do bairro, em ambientes de aulas regulares, apropriadas para a idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais.”*

De facto ainda havia um longo caminho a percorrer, caminho esse que, nos nossos dias, em muitas escolas, ainda não foi totalmente percorrido.

Desta forma, o novo conceito de inclusão, assenta na crença de que todos os indivíduos têm os mesmos direitos, independentemente de terem ou não deficiência. Nesses direitos, estão contemplados o da educação e do ensino, que deve ser adaptado às suas necessidades. Ainda nesta altura, passa a ser cada vez mais posta em causa a exclusividade do diagnóstico médico-pedagógico, dando-se maior preponderância à educação como um instrumento que proporciona a mudança.

A inclusão, surge assim como a melhor forma de educar os alunos com NEE, desafiando as escolas a que pudessem *“assegurar que todos os estudantes comecem a*

aprender que o ‘pertencer’ é um direito, não um status privilegiado que deva ser conquistado” (Sassaki, 1997, p. 123).

Segundo Correia, a inclusão, não consiste em “*juntar as partes num todo*”, mas sim em “*fazer parte de um todo*”, o que “*implica o desenvolvimento de um sentido de comunidade onde, em apoio mútuo, se fomenta o sucesso escolar para todos os alunos com NEE, ligeiras ou severas*” (Correia, 1999, p.15). Numa escola inclusiva, “*a educação especial passa de um lugar a um serviço, sendo reconhecido ao aluno com NEE o direito de frequentar a classe regular, possibilitando-lhe apoios apropriados o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas capacidades e necessidades.*” (Correia, 1999, p.16).

A inclusão pressupõe a inserção incondicional, ou seja, as crianças com NEE não necessitam de uma preparação especial para frequentarem a escola regular. Para haver inclusão, é necessário romper com os sistemas tradicionais, apostando em transformações profundas, de modo a beneficiar todos os indivíduos. A sociedade deve adaptar-se para dar resposta às necessidades das pessoas com deficiência, pois se assim for, estará certamente também mais atenta às necessidades e aos direitos dos restantes cidadãos. Não se trata de camuflar as limitações dos indivíduos deficientes, pois elas na realidade existem, mas antes da valorização da sua individualidade e dos seus pontos positivos. Na realidade, uma sociedade inclusiva é aquela que procura qualidade de vida para todas as pessoas, independentemente das limitações.

Vários investigadores e organizações têm-se debruçado sobre o significado e a importância do conceito “inclusão”. Por exemplo, para Nielsen, (1999, p.9) a “*inclusão é tida como o atendimento a alunos com necessidades educativas especiais nas escolas das suas residências e, sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas.* Já de acordo com a *American Federation of Teachers* (2009), citado por Ana Paula Martins p.72), “*a inclusão é o processo de colocação de todos os alunos com NEE em classes regulares, independentemente da natureza ou severidade da sua problemática, da sua capacidade para se comportar ou funcionar na classe, ou dos benefícios que daí advêm*”. Ana Paula Martins refere que “*a inclusão não é nem um local, nem um método de ensino; é uma filosofia de apoio à aprendizagem das crianças. A filosofia inclusiva engloba todo o sistema educativo e baseia-se na crença de que todas as crianças podem aprender e atingir os objectivos propostos*” (2009, p.14).

Uma sociedade inclusiva, abre a possibilidade da frequência de todos os seus espaços a todos os seus membros, independentemente das suas deficiências. Devem ser aceites as

diferenças e valorizados todos os sujeitos como seres únicos, sendo a aprendizagem realizada a partir da cooperação entre todos. Para que este facto se torne possível, é necessário aprender a viver com a diferença e a respeitá-la, dando atenção às necessidades individuais de cada ser humano, devendo partir-se de alicerces como *“valorização de cada pessoa, aceitação das diferenças, convivência da diversidade, criação de oportunidades iguais para pessoas com deficiência, consciência de cidadania, solidariedade humanitária, cumprimento da legislação”* (Sassaki, 1997, p.10).

Hoje em dia é do consentimento comum, o facto de que todas as crianças devem aprender juntas. A defesa deste pensamento é sem dúvida um passo muito importante para o fim da longa história de exclusão e discriminação de que os indivíduos com necessidades educativas especiais têm sido alvo.

A educação inclusiva decorre de um modo direto da Declaração Universal dos Direitos do Homem. Na primeira frase desta Declaração pode-se ler *“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos”, ora esta liberdade e igualdade, só pode ser realmente vivenciada, na medida em que se verificar a existência do direito à educação por parte de todos os cidadãos, independentemente da sua deficiência.*” Conclui-se que a educação inclusiva, vai muito para além do que acontece na escola e do facto de o aluno frequentar ou não uma escola regular, antes, *“a educação inclusiva como um direito humano assume, assim, uma dimensão que ultrapassa o sector educativo, para alargar a toda a sociedade, contribuindo para que esta seja igualmente inclusiva e solidária”* (Costa, 1999, p.19).

2. Dificuldades Intelectuais e Desenvolvidas

Tem sido difícil encontrar uniformidade para definir o conceito de Deficiência Intelectual, embora haja certas convergências, vários autores e organismos científicos divergem em muitos campos.

São inúmeras as definições de Deficiência Intelectual, até chegar ao que hoje se denomina de Dificuldade Intelectual e Desenvolvidas (DID).

Edgar Dooll (1941) citado por Kirk e Gallegher (2002, p.123) definiu a Deficiência Intelectual como uma *“incompetência social e ocupacional com incapacidade para dirigir negócios a nível adulto. É uma sub normalidade mental, um retardo intelectual*

desde o nascimento ou de primeira infância, um retardo na maturidade, um resultado de origem constitucional por hereditariedade ou doença e incurabilidade essencial.”

Esta definição está completamente desajustada da realidade pois, aqui o indivíduo com problemas cognitivos é percebido como alguém que já nasceu assim e não terá jamais cura. Hoje sabe-se que muitos problemas cognitivos advêm de problemas emocionais e ambientais e que, quando devidamente estimulados, podem melhorar bastante.

Segundo Vieira e Pereira (2002, p.43) no primeiro Congresso Mundial sobre o futuro da Educação Especial, em 1978, sob o patrocínio do *Council for Exceptional Children* (CEC) foi aprovada a seguinte definição: *“Deficiência Mental refere-se a um funcionamento cognitivo geral inferior à média, independentemente da etiologia, manifestando-se durante o período de desenvolvimento, o qual é uma severidade tal que marcadamente limita a capacidade do indivíduo para aprender e, conseqüentemente, para tomar decisões lógicas, fazer escolhas e julgamentos e limita também a sua capacidade de auto-controle e de relação com o envolvimento.”*

Na verdade a capacidade de um indivíduo aprender, relacionar-se e tomar decisões, em muito depende do grau de deficiência de que o indivíduo é portador ou dos problemas associados. Em muitos dos casos são estes outros problemas associados que servem de *handicap* ao desenvolvimento cognitivo.

Kirk e Gallegher (2002, p.121) definem uma criança com déficit cognitivo como aquela criança que é *“acentuadamente mais lenta do que os seus companheiros da mesma idade para usar a memória com eficácia, associar e classificar informações, raciocinar e fazer julgamentos adequados.”*

Na opinião de Walsh (2002) e Gelb (2002) a utilização coloquial de deficiência mental banalizou-se, tornando-se um insulto nos meios escolar e de comunicação, sendo utilizados como adjetivos pejorativos e ofensivos e Walsh (2002, p. 71) enfatiza que *“Ao mesmo tempo em que o mundo vai mudando, as nossas palavras e as nossas perspectivas e pontos de vistas também se vão alternando, e a forma como as utilizamos para descrever o mundo também se vai adaptando”*). É então, neste clima de mudança cultural, uma mudança de linguagem e uma mudança de referenciais que se vai constatando a necessidade de alterar, igualmente, os novos termos utilizados até a este momento.

As perspectivas que agora emergem redirecionam-se para o paradigma mais ecológico, onde a valorização do envolvimento se torna uma realidade com impacto no

desenvolvimento individual, havendo uma atenção específica na qualidade das respostas das pessoas (com e sem DID) às exigências dos fatores ambientais com as quais se vão confrontando diariamente.

Santos e Morato (2010) defendem que a mudança de terminologia é uma necessidade emergente no contexto das populações até agora *identificadas* e classificadas como tendo Deficiência Mental, e deverá considerar um nome que identifique as características da problemática, a sua funcionalidade (e não incapacidade) que tenha em consideração que as limitações podem variar de sujeito para sujeito, ao mesmo tempo em que seja o menos estigmatizante possível. E, de acordo com as teorias, mais atuais, evidenciando a necessidade de apoios (e não dos déficits), tendo como subjacente a ideia de evolução e capacitação.

A dificuldade intelectual e desenvolvimental é o novo termo que veio substituir a "deficiência mental" e pelo carácter estigmatizante que esta última encerra foi adotada esta nova terminologia, que será a utilizada ao longo de toda esta investigação.

Inicialmente vista apenas como um baixo quociente de inteligência, a definição atual de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental considera também a existência de limitações ao nível do comportamento adaptativo e a manifestação destas dificuldades antes dos 18 anos (Schalock et al., 2010).

Para além das alterações no que se refere ao conceito e à terminologia, registou-se também uma mudança ao nível do paradigma. A DID deixou de ser vista como uma característica da pessoa passando a ser vista como uma característica da interação desta com o contexto onde está inserida, ou seja, deixou de se considerar em termos de limitações da pessoa e passou a ser vista em termos de apoios necessários à sua plena integração (Santos, 2007).

Com as investigações e reflexões científicas mais recentes Luckasson et al, 2002; Morato & Santos, 2007; Panek & Smith, 2005; Schalock et al., 2007; Schalock et al, 2010) parece que a nova terminologia ganhou já um consenso em inglês, adotando-se a expressão *intellectual disability*, apesar de na opinião de Walsh (2002) o termo *cognitive-adaptive disability* ser o mais próximo dos critérios utilizados para a avaliação e diagnóstico da condição.

Nos países lusófonos ainda não foi encontrada uma solução consolidada, constatando-se que, apesar de se recorrer, em grande parte à nova definição, ainda se recorre a variadas nomenclaturas (deficiência mental, atraso mental, incapacidade mental...).

2.1. - Classificação das DID

Se a definição do conceito de Deficiência Intelectual não tem sido fácil de concretizar a classificação da mesma também tem sido alvo de algumas discussões.

A A.A.M.R. - *American Association of Mental Retardation* em 1992, citado por R. Luckasson et al em 2002 estabeleceu a seguinte classificação:

- Considera-se Deficiência Mental (D.M.) ligeira quando o quociente de inteligência se situa entre o percentil 55 e o percentil 70.
- A D.M. moderada é quando o quociente de inteligência se situa entre 40 e 54.
- A D.M. grave é considerada quando o quociente de inteligência (QI) se situa entre 25 e 39.
- A D.M. profunda é considerada quando o quociente de inteligência é inferior a 25.

Para além do Q.I. a A.A.M.R. considerava como determinante na classificação, o comportamento adaptativo do sujeito, estabelecendo diversos exemplos consoante as idades e os graus da deficiência.

Esta classificação foi abandonada pela A.A.M.R. em 2002, uma vez que a própria definição de D.M. estabelecida pela A.A.M.R. também veio a sofrer alterações.

Segundo Morato e Santos (2007), a AAMR, mudou o seu nome, em Abril de 2007, para *Associação Americana para as Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais* - *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* – AAIDD. A razão desta mudança terminológica deveu-se às mesmas razões da mudança de terminologia de DM para DID e deveu-se também ao facto de existir uma grande contestação relativamente à utilização do termo deficiência, devido ao seu constructo estigmatizante e por, nos últimos 50 anos, se verificar uma ausência de rigor conceptual em relação a este conceito, de onde sobressai o domínio Psicométrico em detrimento da importância que se deveria atribuir ao domínio Adaptativo, assim como pelo facto de se procurar melhorar a compreensão do conceito de deficiência.

De acordo com esta definição aplicada ao desenvolvimento humano há a salientar cinco aspetos fundamentais (Morato & Santos, 2007, p. 42):

1. Considera-se a DID não um traço absoluto do indivíduo, mas uma expressão da interação entre o indivíduo, com o funcionamento intelectual limitado e o seu contexto

ambiental, não esquecendo a expectativa cultural que a comunidade tem para os seus indivíduos.

2. Uma avaliação válida considera tanto a variedade cultural e linguística, como as diferenças existentes nos fatores fundamentais que possibilitam uma compreensão mais abrangente da Dificuldade: comunicação, aspetos sensoriais, motores e adaptativos.
3. Cada pessoa é uma pessoa. Para cada uma, as limitações coexistem com as capacidades, ou seja, cada pessoa possui áreas fortes e áreas fracas.
4. Um diagnóstico com base nas competências adaptativas, deverá implicar a elaboração de um plano de desenvolvimento das necessidades de apoio.
5. Um indivíduo com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, terá uma melhor qualidade de vida, se beneficiar durante um determinado período de tempo de apoios individualizados adaptados.

Esta nova perspectiva vem contrariar a tendência anterior em se "rotular e estigmatizar", classificando-se os indivíduos em vários graus de deficiência mental: leve, moderado, severo e profundo. Atualmente, Luckasson et al. (2002) "classificam" os indivíduos com DID, não pelas características intrínsecas aos mesmos, mas pelo tipo de apoios que necessitam para ultrapassar as suas dificuldades: 1) *apoios intermitentes* – necessários esporadicamente (natureza episódica e descontínua), na medida em que o sujeito nem sempre necessita do mesmo ou apenas necessita em períodos específicos de transição, podendo ser de alta ou baixa intensidade; 2) *apoios limitados* – caracterizados por uma certa consistência em termos de intensidade (natureza contínua), especialmente nos períodos críticos; 3) *apoios extensivos* – que denotam já um acompanhamento regular (diário) pelo menos nalguns contextos específicos (casa, escola, trabalho...), não se encontrando definido o tempo da sua aplicação; e finalmente, 4) *apoios permanentes* – caracterizados pela sua constância e alta intensidade, de estilo permanente e denotando uma maior intensidade do que os restantes.

2.2. Diagnóstico das DID

São inúmeras as causas e os fatores que podem levar às dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. Muitas vezes, mesmo utilizando sofisticados recursos diagnósticos, não se chega a definir com clareza as causas das DID.

Segundo a A.A.M.R. citado por R. Luckasson et al em 2002, nove disposições são tidas como principais agentes causadores da DID. São elas: Infecção e intoxicação; Trauma ou agente físico; Metabolismo ou nutrição; Doença cerebral grave; Influência pré-natal desconhecida; Anormalidade cromossômica; Distúrbios de gestação; Atraso decorrente de distúrbio psiquiátrico; Influências ambientais.

Segundo Zigler e Hodapp (1986) citados por Vieira e Pereira (2002, p.48) “*A Deficiência mental pode ter duas etiologias: - A de ordem familiar e aqui encaixam-se os indivíduos com um baixo nível intelectual devido, não a uma lesão orgânica mas, devido a um património genético de baixo potencial, podendo-se agravar se o meio familiar e social for pouco estimulante. A de ordem orgânica é a causa do baixo nível de inteligência.*”

O diagnóstico resume-se a três critérios: QI significativamente abaixo da média, limitações em pelo menos duas áreas do comportamento adaptativo - comunicação, cuidados pessoais, competências domésticas, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, habilidades funcionais para a escola, o trabalho e o lazer - e manifestar-se antes dos 18 anos.

A nova definição e abordagem de DID adotada desde 2002 (Luckasson et al., 2002), que comporta em si a noção de "habilidades" adaptativas, estabelece que o diagnóstico da condição em questão passa a ser perspectivado numa relação sistemática e permanente com o comportamento adaptativo, com repercussões fulcrais em termos de avaliação, intervenção, e inclusive, escolarização. Desta forma, a DID é entendida como o resultado da existência de limitações ao nível do funcionamento intelectual concomitantes com as limitações ao nível das competências adaptativas antes dos 18 anos e que se expressam nas habilidades práticas, cognitivas e sociais.

Para Schalock et al. (2007), este reconhecimento da coexistência de défices nas áreas da competência social, prática e conceptual, permite reequilibrar a área cognitiva com a social e instrumental (e não se basear exclusivamente naquela), na interação diária com o envolvimento, num processo de avaliação holístico e sistémico do indivíduo.

Tal como vem defendido na CIF (OMS, 2004, p.8), as informações sobre o diagnóstico e a funcionalidade de uma pessoa trarão consigo uma imagem mais ampla e significativa da saúde da população, que podem e devem ser consideradas nas tomadas de decisão, que deterão consequências funcionais e sociais para todos.

2.3. Características das Crianças com DID

Ao nível educacional, é na transição para o primeiro ciclo, que as crianças com DID, começam a ter um desempenho escolar muito baixo. Segundo Kirk e Gallegher (2002, p.134) “(...)estas crianças demonstram um atraso considerável, especialmente em matérias relacionadas com a leitura e com a linguagem.”

Noutras áreas não há muita coerência sobre o desenvolvimento do sujeito com DID. Este pode apresentar diferentes características físicas ou sociais. Geralmente estes indivíduos podem revelar um comportamento desajustado e, na maioria dos casos, evidenciar problemas nas relações pessoais e sociais. Apesar de muitos estudos terem sido feitos ainda não se sabe se as limitações intelectuais do sujeito poderão limitar o seu ajustamento social. Várias pesquisas têm indicado que estes sujeitos têm dificuldade em prestar atenção, em transferir dados da memória de curto prazo para a memória de longo prazo e armazenar informação e fazer uso dela. Kirk e Gallegher (2002, p.136) defendem que “um dos factores que influencia a memória é a capacidade de prestar atenção, de ficar alerta. A menos que o aluno mantenha a atenção na tarefa que está desenvolvendo, ele terá dificuldade em aprender seja ou não deficiente.”

Uma característica geralmente presente na criança com dificuldades intelectuais é o atraso no desenvolvimento da linguagem. Kirk e Gallegher (2002, p.136) afirmam que “não sabemos quanto do atraso da linguagem lhe é devido, e quanto é consequência das poucas habilidades cognitivas.”

Muitos indivíduos com DID, apesar das dificuldades de aprendizagem durante o percurso escolar, quando chegam à idade adulta conseguem desenvolver algumas profissões com considerável sucesso.

O sucesso da aprendizagem dos alunos com DID depende do desenvolvimento das suas estratégias cognitivas e metacognitivas, sustentando, por conseguinte, Garcia (1999) que a aprendizagem académica dos alunos que apresentam DID se processa de forma mais lenta, uma vez que a sua metacognição e a sua auto-regulação cognitiva são construídas de forma diferente, incluindo, a maioria das vezes, dificuldades na criação de estratégias que possibilitem a assimilação dos conceitos e conhecimentos mais complexos. Grangeat, (1999, cit. in Ribeiro, 2003, p. 115), reforça esta ideia: “(...) para aprender é preciso aprender como fazer. Para aprender, não basta fazer e saber, mas é preciso saber como se faz para saber e como saber para fazer”.

Paour (1992, in Albuquerque, 2000), sustenta que a DID traduz-se por um desenvolvimento cognitivo mais lento e por uma diferença no modo como as estruturas cognitivas são aplicadas, demonstrando assim muito pouca habilidade para a generalização das aprendizagens, o que implica dificuldades na elaboração de conceitos, devido a um sub-funcionamento da memória. Este facto fez com que a comunidade científica colocasse a hipótese de que a DID não se deve a um défice estrutural, mas a uma capacidade funcional da inteligência.

Nas tarefas de manutenção de memória, a execução das crianças e jovens com DID não obtém tão bons resultados quanto as crianças normais, no que se refere à forma de execução das tarefas, revelando uma ausência do uso espontâneo da estratégia de re-chamada.

Para Mantoan (1997), o indivíduo com DID apresenta um sub-funcionamento da memória. As estratégias mnemónicas resultam da capacidade de retenção, que por sua vez surge a partir da repetição, da imagem mental, de categorizações, etc. A memória consiste numa capacidade intelectual que pode ser aperfeiçoada nas pessoas com deficiência. Contudo este aperfeiçoamento não deverá ser realizado de modo automático.

Segundo Garcia (1999), a criança com DID sem etiologia orgânica processa a informação simultânea e sucessiva, com maior dificuldade quando comparada à criança sem deficiência com um nível de desenvolvimento normal. Contudo, os resultados também colocam em evidência que quando a criança com DID recebe e compreende as orientações, estas diferenças desaparecem em ambos os modos de processamento da informação.

As maiores diferenças entre estas crianças encontram-se ao nível da planificação, o que acontece, tanto quando têm de resolver as atividades sozinhas, como quando lhe são dadas as orientações necessárias. Esta é uma constatação consensual entre os diversos investigadores, que permite salientar a necessidade de se repensar as estratégias até agora utilizadas no sentido de melhorar o potencial de aprendizagem e transferência destas crianças no que concerne às tarefas diretamente relacionadas com o pensamento dedutivo, com a metacognição e com a procura de estratégias que lhes permita ter capacidade para a resolução de problemas.

No que se refere ao tipo de estratégias que estes indivíduos colocam em funcionamento para a resolução das tarefas relacionadas com os três processos cognitivos - simultâneo, sucessivo e planificação, Garcia (1999), destaca a incapacidade na apreciação de

conceitos abstratos, na generalização, categorização e transferência de comportamentos e saberes adquiridos, para novas situações, em tarefas que exigem processos de memorização. Estes resultados confirmam que o déficit estratégico destas crianças não é suficiente para explicar as suas dificuldades nos processos de memorização. A mesma autora refere ainda que as crianças com DID, com e sem etiologia orgânica, não diferem no modo como recorrem às estratégias cognitivas, relacionadas com os processos metacognitivos, apresentando contudo pouca flexibilidade na resolução do erro, persistindo no erro e mostrando incapacidade para a correção espontânea.

Fonseca (1989, p. 67) reforça a ideia de que a criança com DID “...apresenta um ritmo e uma atipicidade de desenvolvimento e de maturação, onde se verificam evoluções conceptuais mal controladas, para além de atenção selectiva e de auto-regulação de condutas, onde o meio joga um papel fundamental, aceitando ou rejeitando comportamentos adaptativos, que são ou não normalizados ou padronizados”. Logo, o desenvolvimento da aprendizagem da criança com DID deverá assentar em períodos concretos de aprendizagem, períodos de aprendizagem que partem e respeitam as vivências de cada um e o meio socio-económico e cultural onde se insere. Deve ainda ser respeitado o ritmo dessa criança pois, geralmente apresenta ritmo mais lento que a criança normal.

Em suma, pelo que se referiu anteriormente, podem salientar-se as seguintes características das crianças com DID:

- São crianças que têm uma grande dificuldade em discernir situações para estabelecer relações e para atingir um período elaborado de abstração. Apresentam défices nos processos de transferência e na generalização de aprendizagens a partir das suas experiências de aprendizagem. Por essa razão, dificilmente conseguem aplicar o que aprenderam a situações de vida diária e têm muitas dificuldades em perceber conceitos abstractos (Queiroz & Ramos, 2007);
- Percorrem a um ritmo mais lento as várias etapas da sua evolução cognitiva e mesmo quando conseguem alcançar o limite superior do seu pensamento, conservam as características dos níveis anteriores. Apresentam limitações no processo de aprendizagem - aprender a aprender;
- Possuem um atraso e precariedade nas aquisições cognitivas (Barbosa, 2007);

- Revelam problemas de categorização, dado que o seu modo de pensamento é excessivamente concreto, ligados à percepção e por isso têm problemas no momento de elaborar e memorizar imagens mentais, apresentando incapacidade de generalização e de abstracção, dificuldade em ordenar por sequência lógica acontecimentos e atividades (Queiroz & Ramos, 2007);
- Manifestam um défice no desenvolvimento das funções básicas: na metacognição que se reflecte nos défices na memória (a curto, a médio e a longo prazo, memória activa e memória semântica), assim como défice ao nível da atenção, concentração, codificação, armazenamento e recuperação (Fonseca, 1995). Devido a este défice, o processo de aquisição de competências é bastante moroso. É necessário repetir continuamente o que foi ensinado uma vez que estas crianças podem ter dificuldade em recordar o que lhes havia sido transmitido no dia anterior, apresentando dificuldade em aplicar o que aprenderam a situações da vida quotidiana (Nielsen, 2000);
- Apresentam dificuldades de resolução de problemas (Albuquerque, 2000), revelando pouca flexibilidade na resolução dos mesmos, pois persistem num caminho errado, não aprendendo com os seus erros; Ausência de originalidade e dificuldade na autocritica (Barbosa, 2007);
- De acordo com o grau de deficiência, têm dificuldade em adequar o comportamento a diversas situações do quotidiano (Queiroz & Ramos, 2007) e têm fraca resistência à frustração, baixo nível motivacional e um repertório social pouco adequado (Fonseca, 1989);
- É visível o baixo repertório académico nas aprendizagens básicas: leitura, escrita e cálculo;
- Registam-se limitações ao nível da praxia - fina e global (Santos & Morato, 2002);
- Evidenciam dificuldade em tomar a iniciativa (Barbosa, 2007), limitações na transferência dos afetos e na socialização, bem como no desenvolvimento sócio-emocional (Santos & Morato, 2002). Estas dificuldades centram-se no modo

como as crianças se socializam com o contexto onde estão inseridos, o que conduz ou não a um sentimento de auto-eficácia nas situações do quotidiano (Santos & Morato 2002);

- São notórias as dificuldades na comunicação (Santos & Morato, 2002), défice linguístico, com um vocabulário reduzido, pouco fluente e impreciso, ainda que em muitos casos dependente do ambiente.

A complexidade de que se reveste esta problemática requer assim, um ensino de alta qualidade e docentes com um grau de preparação exigente e uma disponibilidade para a aceitação de formas particulares de aprender e entender o mundo à sua volta, por forma a poderem responder o mais adequadamente possível às necessidades deste grupo de alunos.

3. Formação dos professores

No que concerne à formação dos professores, este é sem dúvida um dos aspetos fundamentais para que a escola inclusiva possa ser hoje em dia uma realidade. Esta preocupação não é de hoje, já em 1941, foi criado em Lisboa um curso para professores de Educação Especial, que na altura contribuiu significativamente para impulsionar a educação dos alunos com deficiência.

Na Declaração de Salamanca, em 1994, pode-se ler que *“a preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o fator chave na promoção das escolas inclusivas” e também que “as universidades podem desempenhar um papel consultivo importante na área das necessidades educativas especiais, em particular no que respeita a investigação, a avaliação, a formação de formadores, a elaboração de programas de formação e produção de materiais (...)”*.

No arquivo aberto sobre educação inclusiva do relatório da UNESCO, aquando a assinatura da Declaração de Salamanca, podemos encontrar várias referências sobre a importância da formação:

- *“A formação deve ser encarada como elemento de um processo global de mudança.”*
- *“A formação é uma peça importante do aperfeiçoamento da escola e no desenvolvimento de modelos educativos de natureza mais inclusiva.”*

- *“A formação deve assentar num processo contínuo, que garanta a todos os professores os conhecimentos e competências necessários para (a) educarem todos os alunos da forma mais eficaz, (b) possibilitarem que alguns professores assegurem ações de apoio junto dos colegas e dos alunos com necessidades educativas mais comuns e (c) que especializem outros, para o atendimento dos alunos com problemas de maior complexidade e de baixa incidência.”*
- *“As estratégias/modelos de formação devem ser flexíveis e contemplar estratégias de multiplicação e divulgação.”*
- *“O acesso e contacto com boas práticas educativas devem ser entendidos como estratégia privilegiada de formação e atualização.”*
- *“As iniciativas e dispositivos de formação devem ser objeto de ajustamento e desenvolvimento contínuos.”*

Além da indiscutível necessidade de formação do pessoal docente no que concerne à área específica do trabalho com alunos com NEE, é um facto que essa formação é ainda hoje muito reduzida. No caso dos professores do ensino regular e apesar de se encontrarem legislados conteúdos disciplinares na área da educação especial, nem sempre a leccionação desses conteúdos é feita de modo a promover a educação inclusiva, pois muitas vezes, não é tida em conta a heterogeneidade do grupo-turma. *“As estratégias educativas utilizadas baseiam-se, (...), na leccionação por parte do professor e na aprendizagem passiva por parte dos alunos, não se propiciando a criatividade, experimentação, aprendizagem cooperativa e participação em práticas escolares que constituam modelos inclusivos de qualidade”* (Costa et al., 2006, p.69).

Continuando a citar os autores anteriores, existe, na verdade *“uma falta generalizada de formação dos professores sobre a educação de alunos com necessidades educativas especiais, o que condiciona negativamente o funcionamento das escolas e as actividades das salas de aula”* (Costa et al., 2006, p.72).

Com a expansão e generalização da escolaridade obrigatória viveu-se em Portugal, nas décadas de 60, 70 e 80, um período de grande carência de professores. Com a formação e o recrutamento intensivo de docentes nos últimos anos e o declínio da taxa de natalidade, esse problema está, no essencial, ultrapassado. Mas outro problema surgiu no seu lugar — o da qualidade da formação, tanto dos novos docentes (que, embora em menor número, continuarão a ser necessários) como dos docentes já em serviço (que, em muitos casos, não puderam ter a formação inicial mais desejável). As mudanças

educativas pedidas por muitos — e, em alguns casos, já previstas na legislação em vigor — requerem um novo perfil de saberes e competências profissionais que muitos dos docentes, apesar de terem recebido uma formação inicial de índole profissionalizante, não tiveram oportunidade de desenvolver na sua totalidade.

Todo o professor é professor de “alguém” ensinando “alguma coisa”, num determinado contexto e com uma determinada finalidade. A formação dos professores tem de ter, por isso, uma vertente científica, tecnológica, humanística ou artística, como já estava previsto no ordenamento jurídico da formação de professores (Decreto-Lei 344/89). É essa vertente, dada pela formação de base dos professores, que lhe dá o domínio desse “alguma coisa”, sem o qual não se pode falar da atividade de ensino. Mas como educador, a sua atividade tem de assentar numa sólida formação cultural, pessoal e social (também contemplada no referido Decreto-Lei). O professor é uma figura de cultura. É por isso importante que ele possa adquirir formação em outras áreas do saber para além da sua especialidade. Além disso, a complexidade do processo de aprendizagem, o seu carácter multifacetado (que inclui nos objetivos curriculares não só conhecimentos mas também capacidades, atitudes e valores), a crescente heterogeneidade dos públicos escolares (atente-se, por exemplo, na dimensão multicultural), e a multiplicidade das funções e tarefas necessárias nas instituições educativas (definição do projeto de escola, diagnóstico de problemas, realização de projetos de intervenção, apoio a alunos com necessidades especiais, ligação com a comunidade, dinamização da formação, participação na gestão escolar, etc.) exigem, para um adequado desempenho profissional, múltiplas vertentes de formação de índole educacional. Nesta multiplicidade de saberes necessários ao exercício da profissão merece especial referência a didática específica da disciplina ou das áreas disciplinares do professor.

A experiência de várias décadas de formação de professores em Portugal e a investigação educacional (tanto no nosso país como no estrangeiro) mostram que esta formação não se pode reduzir à sua dimensão académica (aprendizagem de conteúdos organizados por disciplinas), mas tem de integrar uma componente prática e reflexiva. Só esta componente permite o reconhecimento dos principais caminhos a percorrer no contacto com o terreno da prática profissional e facultar experiências de formação que estimulam a mobilização e a integração dos conhecimentos e problemáticas por parte dos formandos e proporcionam o desenvolvimento da sua capacidade de compreensão do real através da observação e da intervenção.

Ao assumir a relevância desta componente, o Decreto-Lei 344/89 (no seu Artº 17º) recomendava igualmente uma prática pedagógica progressiva, sem prejuízo de poder assumir, na sua fase final, a natureza de um estágio. Valor igualmente integrador e gerador de sentido têm os seminários, se orientados numa lógica de projeto, de formação-ação-investigação e se, caso isso seja possível, acompanharem a prática profissional.

O relatório da UNESCO sobre a educação para o século XXI recomenda aos governos *“especial empenho em reafirmar a importância dos professores da educação básica”* pois *“se o primeiro professor que a criança encontra tiver uma formação deficiente ou se revelar pouco motivado, são as próprias fundações sobre as quais se irão construir as futuras aprendizagens que ficarão pouco sólidas”* (1996, p. 136).

Por outro lado, é cada vez mais reconhecido internacionalmente que a formação inicial demasiado longa não se traduz necessariamente num profissional mais competente para iniciar a sua atividade. Há muitas vertentes do desempenho profissional que só se podem adquirir na prática — e são melhor adquiridas se essa prática for acompanhada, na fase inicial da carreira, por mecanismos adequados de indução profissional, com ações de acompanhamento e apoio ao novo docente, de resto já previstas na Portaria 352/86 e no Decreto-Lei 344/89, mas não concretizadas e ignoradas em legislação mais recente no âmbito da formação de professores.

Se uma formação inicial de professores demasiado curta é insuficiente para fornecer uma preparação capaz de responder às exigências que hoje se lhe colocam, uma formação inicial demasiado longa implica custos consideráveis para a sociedade e para o formando, sem vantagens significativas. Em vez de prolongar desnecessariamente a formação inicial, há que investir na criação de mecanismos adequados de acompanhamento no início da carreira, na formação contínua e na formação especializada de professores. (Garcia,1999)

Como já se referiu, a formação inicial é um aspeto importante da formação dos professores, mas tem de ser complementada pela formação contínua. Esta deve contemplar domínios e níveis de aprofundamento muito variados (nas vertentes científica de base, educacional e prática, mas agora privilegiando ainda mais a óptica integradora e multidisciplinar), virada para as necessidades dos professores. Nela devem participar as instituições que fazem a respetiva formação inicial pois não faz qualquer sentido separar os dois tipos de formação. Pelo contrário, o que é necessário é encontrar

formas mais eficazes de estabelecer a respetiva articulação, pelo que é de privilegiar a interação entre as instituições de formação e os contextos de trabalho.

A formação especializada é essencial para servir de suporte à existência de profissionais que façam a gestão pedagógica intermédia nas instituições escolares.

Um autor que se debruçou sobre a temática da formação de professores foi John Dewey. Apesar de datar da primeira metade de século XX, a sua teoria sobre esta temática é muito atual principalmente quando afirma que *“é indispensável que o professor tenha, ele próprio, interesse genuíno pela atividade mental, um amor ao saber que a sua formação, inconscientemente, anima o seu ensino”* (Dewey, 1989, p.260). Defende, ainda este autor, que o professor e o instrutor são diferentes na medida em que o instrutor apenas transmite e incute conteúdos enquanto o professor pode fazer refletir e mudar mentalidades.

Independentemente do modelo de formação de professor, este está diretamente relacionado com os marcos sócio históricos da sociedade em que ela acontece.

Segundo Garcia (1999 p.80) a formação de professores deve realizar-se de modo a que contribua para que os professores em formação se formem como pessoas, consigam compreender a sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e adquiram uma atitude reflexiva acerca do seu ensino. Para este autor *“o currículo da formação de professores deveria ajudar os professores em formação a desenvolver um compromisso com a ideia de que a escola, numa democracia, é responsável por promover valores democráticos e por preparar os alunos para que sejam bons cidadãos”*.

De acordo com Canário (1991) a formação de professores, foi durante muitos anos entendida como sendo apenas o processo de formação inicial. Sabe-se, contudo, que a formação de professores é contínua e deve ser um processo que necessariamente apresenta diferentes momentos interligados e interagindo com uma reflexão a partir de experiências profissionais na sala de aula e a necessidade que cada um apresenta.

A evolução das sociedades nas últimas décadas, vem exigindo que a formação de professores para este século, seja sustentada por pressupostos teórico-práticos bastante complexos e completos, de forma a dar uma resposta com qualidade às múltiplas e crescentes demandas de educação. Sobre este assunto Delors et al. (1996, p.133) afirmam que *“A competência, o profissionalismo e a capacidade de entrega que exigimos aos/ às professores/as fazem recair sobre eles/as uma pesada responsabilidade.”*

Na perspectiva de Martins (1999, p.30), *“o conceito de formação assume-se como uma garantia de estabilidade sócio - económica na medida em que fornece ao indivíduo, os instrumentos necessários para a sua inserção num novo mundo de trabalho, ao mesmo tempo que lhe atribui um estatuto sócio - profissional, importante para o equilíbrio pessoal do indivíduo.”* Esta conceção atualizada da formação veio substituir uma outra mais redutora que perspetivava na formação a preparação para o desempenho de uma profissão. Segundo esta nova visão, a formação é importante para que o indivíduo se sinta bem com ele próprio.

Pacheco e Flores (1999, p.135) defende também que, a formação de professores *“depende de uma determinada concepção de currículo de ensino e de escola, mas também da forma como se entende a sua formação num dado momento”*.

A formação não pode ser entendida como algo acabado e desanexado do contexto em que ela ocorre. Se antigamente a formação era vista como uma atividade que estava relacionada apenas com a aquisição de competências específicas direcionadas ao mundo do trabalho, hoje, é antes de tudo, um processo teórico-prático onde os aspetos relevantes interagem para formarem um todo em mutação com o meio ambiente. Ou seja, a formação é um *“ensino progressivo e gradual dirigido a orientar o educando para que encaixe os seus conhecimentos segundo indicadores referentes a exigências científicas, profissionais, etc.”* (Currás & Dosil, 2001, p.299)

António Nóvoa (2008, p.101) sustenta que a boa formação do professor não passa apenas pela prática. *“A prática, por si só, não forma. O que forma é a reflexão sobre a experiência e a prática”*, e afirma que conhecer bem aquilo que se ensina é fundamental para a formação do profissional, pois *“educar não é uma atividade transmissora, mas de criatividade. Educação é uma espiral interminável. Não se conclui a formação, ela é contínua.”*

Refere ainda o mesmo autor que, para o professor, as últimas quatro décadas foram marcadas pela dissociação do universo da política e o universo da formação de professores. Outro afastamento é o da sociedade/família das escolas. *“Houve um tempo em que eram próximas, mas à medida que as exigências à escola e ao professor foram aumentando, essas duas esferas foram-se distanciando.”* (Nóvoa, 2008, p. 12) Salienta também que antes a formação de professores estava próxima do universo dos docentes, mas, hoje, grande parte dos professores das universidades, que forma os futuros professores, não conhece a realidade da escola.

3.1. As Necessidades Formativas Dos Docentes: Uma Resposta às Necessidades Educativas dos Alunos

Ser professor é um processo construtivo e permanente que nunca estará concluído. Ao longo de toda a vida o docente vai vivenciando experiências que, de alguma forma, vão alterar o seu desempenho enquanto agente de educação.

Apesar de várias mudanças terem vindo a ocorrer no nosso sistema educativo, vimo-nos a deparar com imensos problemas. O insucesso, o abandono escolar e o número crescente de alunos com necessidades educativas especiais são agora uma realidade em todas as escolas.

Cada vez se põe mais em causa a formação dos docentes. Continua-se a formar professores/educadores incutindo-lhes a preocupação de desenvolverem métodos e técnicas diversificados para responderem à diversidade de alunos com que irão trabalhar.

Barbosa (2005, p.58) defende que *“um bom educador tem de ser obviamente um bom aplicador de métodos e técnicas, mas que o desenvolvimento harmonioso das crianças com quem privar só acontecerá se o educador for, antes de mais, um bom representante da qualidade humana.”*

Numa data em que se promove a reorganização curricular, em que se afirma a noção de currículo ligada às ideias de diferenciação pedagógica, de transversalidade educativa, de adequação e de flexibilidade, sendo esta relativa a um quadro de referência que estabelece orientações e competências essenciais a desenvolver, cabe à escola e ao professor/educador, enquanto construtor, executor e gestor do currículo, uma parcela muito importante na responsabilidade do que, e, como, a escola faz para que os seus alunos aprendam.

Na verdade, se ao nível da formação inicial se deve propiciar aos futuros professores a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências inerentes à tarefa educativa, a formação contínua, que deve começar quando o docente inicia funções, tem a seu cargo a tarefa de *“compaginar pensamento e ação, reformular e atualizar a preparação dos professores, questionar as práticas de ensino, identificar problemas e necessidades (...) e desenvolver novas formas de relacionamento e novos modos de trabalho”* (Morgado, 2007, p. 48). Formação inicial e formação contínua assumem-se,

assim, como componentes nucleares do desenvolvimento profissional e da mudança ou inovação das práticas curriculares.

Impõe-se que os docentes estejam, constantemente, abertos à mudança e à diversidade, que tanto caracteriza o sistema educativo. Ser professor hoje, exige, para além da competência profissional, uma grande capacidade de entender a globalidade e a complexidade do tempo presente. É importante que os agentes educativos se consciencializem do papel relevante que desempenham ao preparar os alunos, tanto para as exigências da sociedade em que vivem, como para a sua transformação.

Zabalza (1997, p.32) refere que *“A escola está cheia de diversidade. Não pode responder com uniformidade dos conteúdos e dos processos ... Só a capacidade de adequar o currículo e as condições em que este se desenvolve nas escolas pode produzir soluções diferenciadas; só a existência de soluções diferenciadas e ajustamento a cada situação específica pode favorecer o processo educativo de todos os alunos.”*

É crucial que o docente se consciencialize que necessita de estar em permanente formação e aprendizagem. Essa aprendizagem e progresso individual farão muito mais sentido quando desenvolvidos em contextos sociais. Daí, cada vez mais se defender a necessidade da atividade docente se desenvolver em equipa com base numa pedagogia de ajuda (professor/ aluno e sua família/ outros técnicos).

Como profissionais da educação, os docentes devem permitir que a aprendizagem contribua para a realização pessoal e profissional de cada um e, torná-la num ato de felicidade.

Barbosa (2005, p.58) defende ainda que *“Todo o educador deve imprimir à sua ação uma orientação estratégica cimentada num bom conhecimento técnico e científico das componentes sensoriais, psicomotoras, cognitivas, afetivas, sociais e comunicativas, mas também achamos indispensável que a implementação estratégica das suas ações se faça com base num respeito muito grande pela saúde da criança, seu sexo, não ferindo nunca padrões estéticos, éticos e morais dos seus progenitores ou tutores.”*

Os docentes devem, por isso, orientar a sua ação e as suas necessidades formativas em função das necessidades educativas das crianças. Os docentes de Educação Especial têm de deixar de ser vistos com professores de “métodos e técnicas”. Estes têm de trabalhar em parceria com os docentes do ensino regular e, juntos funcionarem para a construção de alunos completos.

A análise das necessidades educativas e formativas, como área de pesquisa, surgiu no final dos anos 60. Desde então, vem sendo utilizado como um instrumento fundamental na planificação e tomada de decisão na área educativa. Isto obedece a uma preocupação com a racionalização dos processos formativos e os desejos de conseguir planos mais estruturados e eficazes que respondam adequadamente às exigências sociais, na intenção de encontrar procedimentos mais eficazes na formação do professor.

Os estudos sobre as necessidades formativas dos agentes educativos estão associados às pesquisas sobre o desenvolvimento profissional dos mesmos. As necessidades formativas dos professores inserem-se num campo necessário e ainda pouco explorado nos processos da sua formação inicial e contínua.

Segundo Rodrigues e Esteves (1993), a palavra necessidade é uma palavra polissémica, marcada pela ambiguidade. Necessidade é um conceito polimorfo que se adapta a diferentes aceções segundo o seu uso pelos educadores, sociólogos, economistas ou trabalhadores sociais. Para Zabalza (1997, p.62), uma necessidade é instituída pela discrepância que se produz *“entre a forma como as coisas deveriam ser (exigências), poderiam ser (necessidades de desenvolvimento) ou que gostaríamos que fossem (necessidades individualizadas) e a forma como essas coisas são de facto.”* A diferença entre o estado atual de desenvolvimento e o estado desejado, entre outros fatores, determina a necessidade.

Na linguagem corrente, o termo necessidade é usado para designar fenómenos diferentes, tais como desejo, vontade, aspiração, precisando alguma coisa ou alguma exigência. A necessidade tem existência no sujeito que a sente e é fonte de motivação para desenvolver determinados tipos de atividades.

Montero, citado por Marcelo (1992, p.68) define o vocábulo necessidade formativa como *“um conjunto de desejos, problemas, carências e deficiências encontradas pelos professores no desenrolar do seu ensino.”*

Para Blair e Large (1990, p.146) uma necessidade *“define-se pela discrepância entre o que é a prática habitual e o que deveria ser a prática. Portanto, as necessidades devem ser levadas em conta em função de metas específicas.”*

O conceito de necessidades dos professores é, assim, visto como algo útil, imprescindível num momento dado desejável, ligado a valores, que partindo de experiências anteriores, definem a procura de algo que falta para poder, conscientemente, fazer o trabalho docente com maior profissionalismo. As necessidades dos agentes educativos têm a sua origem na prática e estão ligadas a interesses, assim

que, como categoria norteadora, faz-se necessário pesquisar do professor, o seu cotidiano na sala de aula e na escola enquanto profissional e a pessoa que ele é.

Os conhecimentos que os professores têm não são só resultado do fator cognitivo. Têm também a ver com os seus interesses e com a realidade em que o sujeito se insere.

O processo de “criar necessidades formativas” nos docentes, baseadas na reflexão das suas experiências e nas exigências do sistema educativo é como uma estratégia de colaboração de especialistas com professores, para ajudar a perceber e a identificar essas necessidades.

Uma necessidade é sempre uma necessidade perspectivada em relação aos indivíduos e aos seus contextos, não se deve falar de necessidades absolutas.

Na opinião de Pennington (1995) as necessidades são infinitas, não são conscientes, condições que dificultam a distinção entre “necessidades sentidas” e “necessidades autênticas”.

Segundo ainda este autor, a formação de professores é uma atividade permanente e programada, fundamentada nas necessidades reais e na perspectiva da profissão. Orientada para a formação de competências, de atitudes e de qualidades da personalidade do agente educativo. A origem das necessidades formativas não pode situar-se apenas nos agentes educativos, mas também nas instituições onde estes desenvolvem a sua atividade docente e no meio social onde a instituição escolar está inserida.

Ramalho e Nunez (2001) defendem que uma formação de professores sem direção e sem conhecimento das suas reais necessidades, não se ajusta às mudanças e à diferença, que exigem cada vez mais uma ação criadora na preparação dos professores na perspectiva da profissionalização. Muitas vezes a formação desejada não é a que está disponível para os docentes poderem frequentar. Dá-se também o caso do campo de interesses dos docentes. Muitas vezes os seus interesses não estão virados para as suas necessidades de formação.

4. Importância do Trabalho Cooperativo para a Inclusão

O Despacho Conjunto 105/97 de 1 de julho, inseriu modificações muito importantes, no plano dos princípios orientadores, no plano organizacional e na definição das funções dos docentes dos apoios educativos nas escolas.

As equipas de Educação Especial, exteriores à escola, foram abolidas com este despacho normativo, dando lugar a uma maior fixação dos docentes dos apoios educativos nas próprias escolas, integrando o corpo docente da escola, exercendo funções específicas da sua área.

Com esta mudança, começaram a existir novos princípios, assim como: a partilha e participação ativa e colaborativa de todos os intervenientes, passando a existir uma maior responsabilização.

No fundo, tem que existir cumplicidade entre duas ou mais pessoas, respeitando as suas competências, experiências e pontos de vista, resultando em soluções, decisões de ação para melhorar muitas situações problemáticas.

Para Idol, Nevin e Paolucci-Whitcomb (1994, p.128), *“A cooperação é um processo interativo que permite a pessoas com formações diversificadas construir respostas criativas para problemas que são mutuamente definidos”*.

O Despacho Conjunto 105/97 de 1 de julho caiu por terra quando foi publicado o Decreto Lei 3/2008, que atualmente regulamenta a Educação Especial. Além de trazer alterações aos ambientes Inclusivos, também vem alterar as funções dos docentes de Educação Especial e dos Docentes do Ensino Regular, responsabilizando totalmente estes últimos pelos seus alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

4.1 - Estratégias a adotar pelo Docente do Ensino Regular na Escola Inclusiva

A partir da publicação do Decreto-lei 3/2008, o docente do ensino regular, titular de turma ou diretor de turma, assume toda a responsabilização pelo aluno com NEE que tem no seu grupo/ turma. É ele que deve também fazer com que todo o ambiente escolar deva ser criado e preparado para receber estas crianças e oferecer-lhes condições que possibilitem o seu desenvolvimento máximo, bem como a sua inclusão social e escolar.

Cada professor deve sentir-se desafiado a repensar o tempo pedagógico, analisando se ensina o que é de direito para os estudantes e se a seleção de conteúdos, capacidades e

habilidades é, de fato, importante naquele momento, considerando que esses estudantes são crianças ou adolescentes que apresentam características singulares dessas etapas de desenvolvimento. Reconhece-se a necessidade da circulação de informações e conhecimentos, mas não se pretende que as crianças e os jovens que frequentam as escolas aprendam conceitos ou teorias científicas desarticulados das funções sociais. Queremos que eles pensem sobre a sociedade, interajam para transformá-la e construam identidades pessoais e sociais, vivendo a infância e a adolescência de modo pleno. O professor, portanto, como defendem Santos e Paraíso (1996, p. 37), precisa atentar para o fato de que *“o currículo constrói identidades e subjetividades junto com os conteúdos das disciplinas escolares; e também adquirem-se, na escola, percepções, disposições e valores que orientam os comportamentos e estruturam as personalidades”*. Ou seja, quando se ocupa esse espaço social, a escola lida com seres em desenvolvimento que estão em processo de construção de identidades, que aprendem sobre a sociedade, sobre os outros e sobre si próprios. Esta tomada de consciência poderia modificar a prática pedagógica de cada professor. Pensando nisto, Solé (2004, p. 53) ressalta a dimensão integradora da educação e lembra que *“no processo de desenvolvimento, ocorrem mudanças que afetam essa globalidade e que também podem ser identificadas em diferentes áreas ou capacidades: capacidades cognitivas e linguísticas, motoras, de equilíbrio pessoal, de inserção social e de relação interpessoal.”*

Para isso cabe ao docente de ensino regular adotar algumas estratégias promotoras da descoberta e favorecendo o desenvolvimento das capacidades de cada criança.

Tais estratégias passam por:

- Alterar a postura diante dos resultados da avaliação, partindo sempre de pontos positivos e avanços conquistados;
- Partir do conhecimento que as crianças já dispõem para construir novos conhecimentos, privilegiando a afetividade e induzindo à compreensão, reflexão e ação;
- Potenciar a sua capacidade de relacionar-se, comunicar;
- Respeitar as suas dificuldades, bem como as suas potencialidades, necessidades e interesses;
- Privilegiar a sua capacidade de pensar, observar, analisar, comparar e tirar conclusões;

- Mudar a metodologia de trabalho na sala de atividades e redimensionar a avaliação;
- Reformular os princípios de ação individual e competitiva para uma articulação de ações solidárias e cooperativas;
- Reformular a proposta pedagógica com conteúdos significativos que possibilitem uma conexão entre o que a criança aprende na escola e a sua realidade social;
- Fornecer a todas as crianças a mesma educação, proporcionando os apoios suplementares às que deles necessitam, no contexto do currículo e não num currículo diferente;
- Consciencializar, crítica e cooperativamente, todos os envolvidos no processo educativo;
- Sempre que necessário, recorrer ao apoio dos professores especializados, assim como psicólogos, terapeutas, etc.;
- Comunicar com outros docentes que têm experiência na implementação da inclusão;
- Ver e debater vídeos acerca da inclusão e de estratégias de implementação.

É importante que os docentes do ensino regular percebam que a Escola é a instituição social designada pela sociedade como responsável pela promoção e execução do conhecimento e da aprendizagem, e é no ambiente propício da sala de aula que a mesma deve acontecer da melhor forma possível. É preciso acreditar que todos os alunos são capazes de aprender, porém não têm o mesmo tempo de aprendizagem, não têm as mesmas potencialidades e oportunidades, traçam caminhos diferentes para se apropriar do conhecimento de acordo com as experiências vividas.

Segundo Machado, (2009, p. 140) *”é sem dúvida a heterogeneidade que dinamiza os grupos e lhes dá vigor, funcionalidade e garante o sucesso escolar, por isso, devemos desconfiar das pedagogias que se diz de bons propósitos, mas que desmembram as crianças em turmas especiais para favorecer a aprendizagem e o ensino precisamos conscientizar-nos de que as turmas escolares, queiram ou não, são e serão sempre desiguais. Talvez seja este o nosso maior mote: fazer com que todos entendam que a escola é um lugar privilegiado de encontro com o outro. Este outro que é, sempre é necessariamente diferente!”*

O Relatório apresentado por Delors et al. (1996, p.12) reforça a ideia de uma educação integral e holística do aluno ao defender que *“o processo de construção da aprendizagem perpassa por quatro pilares fundamentais, o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser. De modo que o processo educativo deve proporcionar aos estudantes o desenvolvimento dessas aprendizagens de forma articulada e observando as proporções entre eles para alcançar todas as dimensões visando a integralidade do sujeito aprendiz.”*

É fundamental que os docentes do ensino regular percebam que, além de ensinarem os alunos a ler e a escrever ou outros conteúdos curriculares, é importante fazerem com que os alunos saibam conviver, aprendam a estar em qualquer contexto e, de acordo com o perfil de funcionalidade de cada aluno, aprendam a ser. Devem respeitar sempre o ritmo de cada um e os seus interesses. Só assim a aprendizagem se torna pertinente e inclusiva.

4.2 - Papel do Docente de Educação Especial na Escola Inclusiva

De acordo com o previsto no Decreto-Lei 3/2008, o docente de educação especial é uma pessoa com formação especializada adicional que dispõe de preparação adequada para trabalhar com crianças com NEE ou em risco. Pode trabalhar diretamente com a criança ou desempenhar um papel de consultor, onde irá contribuir com estratégias e adaptações das práticas pedagógicas (apoio direto ao aluno ou apoio de retaguarda).

O docente de educação especial deve assumir um papel reflexivo, dirigindo a sua atenção sobre a sua atuação no contexto e condições do exercício da mesma. Cabe-lhe fazer a ponte entre a escola e a família, ambas cada vez mais carenciadas de estratégias de mediação, para fazer das crianças e dos jovens melhores aprendizes. Prepará-los para serem flexíveis e adaptáveis, no intuito de se tornarem mais autónomos e estarem aptos a sobreviver numa sociedade em constante mudança. Conforme o regulamentado na legislação em vigor, é previsto que o docente de Educação Especial tenha como funções:

- Fomentar a verdadeira inclusão dos alunos com NEE no ensino regular;
- Sensibilizar a escola/docentes/auxiliares para a inclusão de crianças com NEE;
- Dialogar sobre os problemas dos alunos e sugerir atividades/estratégias que se adequam à resolução do problema;

- Trabalhar em equipa com o docente do ensino regular, técnicos (psicólogos, terapeutas, médicos, fisioterapeutas);
- Mobilizar a família e sensibilizá-la para a escola e para o problema da criança;
- Privilegiar a integração da criança com NEE em grande grupo ou pequenos grupos;
- Valorizar as capacidades dos alunos e desenvolvê-las;
- Criar uma relação de afetividade com alunos e suas famílias;
- Descer ao nível da criança para melhor compreendê-la;
- Promover o reforço positivo.
- Promover a inclusão de todos e cada um dos alunos, independentemente das suas diferenças, uma vez que todas as crianças são capazes de ter sucesso. Sucesso preparado com as técnicas e os apoios adequados, de forma a aumentar a autoestima de cada criança, motivando a aprendizagem em todas as áreas do saber.

De acordo com Madureira e Leite (200, p.134) *“O professor de educação especial constitui, o interlocutor privilegiado do professor do Ensino Regular, e a colaboração entre os dois, num trabalho em equipa e estruturado, é fundamental para o sucesso escolar e/ou social dos alunos com NEE e de outros alunos em situações de risco. Este trabalho inclui a partilha de informação (análise conjunta dos resultados da avaliação inicial, avaliação contínua do processo desenvolvido e dos resultados obtidos); a partilha de decisões (elaboração de adaptações curriculares, estratégias de diferenciação na sala de aula, modalidade de apoio ao aluno) e ainda a partilha de responsabilidade”*.

O professor de educação especial tem de ter um conhecimento acerca da aprendizagem de crianças com dificuldades, no seu geral, embora saiba que uma criança nunca aprende da mesma maneira que outra.

Este docente deve saber fazer a articulação de recursos, quer materiais, quer humanos. Deve ter um conhecimento bom da escola para perceber com o que pode contar e com o que pode ir buscar fora da escola a fim de desenvolver a aprendizagem dos seus alunos com qualidade. Este docente não pode deixar de se considerar como um recurso da escola e uma mais-valia para colaborar e ajudar os colegas do ensino regular a desenvolverem competências de trabalho com as crianças com DID. O docente de educação especial pode capacitar os colegas e servir como elemento formativo e

consultor de forma a poder contribuir para a formação dos colegas, aconselhá-los e fornecer-lhes soluções para as suas dúvidas, o que é corroborado por Rodrigues, (2003, p.68) quando afirma que “ *O professor de Educação Especial tem a função intrínseca, relacionada com o seu âmbito estrito de professor. Mas tem também uma função ao nível da formação, ao nível do aconselhamento e ao nível da inclusão comunitária.*”

4.3. Trabalho cooperativo entre docentes do ensino regular e docentes do ensino especial

Tendo em vista a melhoria das práticas pedagógicas, relativamente à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em geral e as DID em particular, convém referir a importância do trabalho cooperativo entre o docente do ensino regular com o de educação especial.

Esta cooperação, quando é eficaz, beneficia todos os estudantes e também os professores que se sentem renovados e entusiasmados. Quanto aos alunos, quando o trabalho cooperativo é eficaz, notam-se melhorias dos alunos com necessidades educativas especiais quanto ao seu desempenho académico, à sua autoestima, à sua motivação, às suas habilidades sociais e ao seu relacionamento com os pares.

Bruner, citado por Serrano (2005) esclarece que há necessidade de que a articulação funcional entre os professores titulares de turma e os professores de apoio seja concretizada de modo muito rigoroso. Efetivamente, para que a referida articulação se converta numa componente facilitadora da educação inclusiva, aquela deverá ser orientada, para a progressiva construção e consolidação de verdadeiros laços de cooperação e de colaboração entre aqueles profissionais, entre estes e os alunos e, nestes, entre uns e outros.

Esta articulação ganha mais importância na medida em que, na conceção inclusiva, os alunos estão juntos na mesma sala de aula e a articulação entre os docentes do ensino regular com os de educação especial, na perspectiva da inclusão, deve ocorrer em todos os níveis e etapas do ensino.

Correia (2003) defende que, para a concretização da filosofia inclusiva, o papel do professor titular de turma deve conciliar-se com o papel do professor de educação especial, com o dos pais, para que todos eles, em colaboração, possam desenhar estratégias que promovam o sucesso escolar.

Contudo, Morgan (1993) considera que na maioria das escolas os professores são colegas apenas no nome, porque cada um trabalha de forma individual, na planificação, preparação das aulas e do material e lutam por conta própria para resolver os problemas curriculares e de gestão.

Também Roldão (2007) defende que o trabalho colaborativo no plano discursivo parece merecer uma concordância generalizada entre professores e investigadores. No entanto, no que se refere à sua promoção das práticas de trabalho propostas aos alunos, no que diz respeito à colaboração e trabalho conjunto entre docentes, ainda não são muito numerosas, e muito menos fáceis as práticas que se constituam, de facto, como autêntico trabalho colaborativo.

A escola de hoje, e de acordo com a filosofia da escola inclusiva, deve investir na aprendizagem cooperativa, pois o sucesso de um aluno contribui para o sucesso do conjunto dos membros do grupo. Segundo Arends (1997, p. 366) *“o comportamento e os processos cooperativos eram entendidos como essenciais para o empreendimento humano, ou seja, como as fundações sobre as quais as comunidades democráticas sólidas se poderiam construir e manter.”*

Seguindo esta linha de pensamento pode-se concluir que as atitudes, os valores e as competências sociais e éticas que a democracia integra constroem-se, enquanto alunos e professores, em cooperação, o que permite experienciar e desenvolver a própria democracia na escola.

A ideia de uma escola inclusiva, que garanta o sucesso de todos os seus alunos, passa pela disponibilização de respostas diversificadas por agentes diferenciados. No caso dos alunos com DID esta necessidade é mais notória já que frequentemente a complexidade das problemáticas solicita intervenções e contributos especializados, os quais, na ausência de uma colaboração e comunicação estreitas, fazem prejudicar o entendimento do aluno, caindo igualmente no risco de desenvolver intervenções desarticuladas, muitas vezes com sobreposição/repetição de estratégias e procedimentos ou, pelo contrário, não incluindo pressupostos fundamentais.

O trabalho colaborativo promove, ainda, o desenvolvimento e alargamento de conhecimentos e competências, melhorando a auto-imagem dos professores, levando-os a consciencializar e reformular crenças, representações e atitudes. Por outro lado, sendo a profissão docente tendencialmente solitária, carregada de tensões e emocionalmente desgastante, a construção de uma rede de comunicação, suporte e apoio, pode constituir uma excelente solução no combate ao mal-estar dos professores.

Hargreaves (1998, p.220) considera que as relações profissionais enquadradas numa cultura de colaboração caracterizam-se por serem “*espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, difundidas no tempo e no espaço e imprevisíveis*”.

Este é o tipo de colaboração que mais frequentemente se encontra nas nossas escolas, nomeadamente no que diz respeito às relações profissionais entre os docentes titulares das turmas e os da educação especial (Hargreaves, 1998).

Para muitos professores, abrir as portas à ajuda, à colaboração, significa expor-se ao olhar crítico e avaliador do outro e, na verdade, muitas das experiências de avaliação da sua prática ocorreram em fases mais vulneráveis, em particular, aquando da formação inicial. Por outro lado, alguns professores receiam que o trabalho colaborativo possa pôr em causa o seu controlo e liderança (Silva & Morgado, 2007) ou faça surgir situações de conflito. Expor dúvidas, pedir ajuda, conselhos, pode resultar, para muitos docentes, dos mais jovens aos mais experientes, o assumir público de limitações e dificuldades, pelo que o silêncio acaba por constituir a solução mais imediata e praticada, mas não a mais eficaz, já que se perdem inúmeras oportunidades de troca de saberes.

A implementação de práticas e o desenvolvimento de culturas colaborativas não é, contudo, uma realidade comum mas também, tal como advertem Fullan e Hargreaves (1991), algo que se consiga de um dia para o outro ou que emergja espontaneamente. Por outro lado a colaboração entre docentes pode assumir formas pouco eficazes ou até mesmo perniciosas: a balcanização, a colaboração confortável e a colegialidade artificial constituem, no parecer deste autores, três modos de colaboração que merecem especial atenção e cuidado, por resultarem facilmente contraproducentes.

Na colaboração confortável, os docentes cooperam de forma circunscrita no tempo e nos conteúdos abordados. Conselhos, ideias e partilha de materiais constituem as formas mais comuns que este tipo de colaboração assume.

Embora esta forma de colaborar contenha aspetos positivos e possa constituir um importante passo na direção da construção de culturas colaborativas, convém estar-se atento a alguns efeitos menos vantajosos, de entre os quais se destacam os seguintes:

- Diminuição da organização e eficácia em prol de um ambiente caloroso e amigável;
- Gasto de tempo por querer resolver assuntos por vezes triviais de forma colaborativa;
- Comprometimento do tempo destinado ao trabalho com os alunos;

- Discussões muito alongadas, facilmente desfocadas, com poucos resultados em termos práticos;
- Esbatimento de papéis e, consequentemente, das responsabilidades, conduzindo a uma maior confusão e lentidão quando é solicitada alguma resposta por entidades ou pressões externas;
- Reduzido efeito na ampliação do pensamento e na prática de ensino dos professores.

Fullan e Hargreaves (1991, p. 81) alertam para a necessidade de não confundir individualismo com individualidade pois esta, *“continua a ser a chave da renovação pessoal que, por sua vez, constitui a base da renovação colectiva”*

Thurler e Perrenoud (2005) defende que trabalhar em equipa não é o oposto do trabalho individual e passar de um extremo ao outro pode significar a aniquilação do indivíduo e uma interdependência excessiva que facilmente conduz a uma inércia e aumento da morosidade na tomada de qualquer decisão; pelo contrário, saber trabalhar em equipa é saber quando é que não é necessário trabalhar em equipa. Trabalhar em equipa de forma eficaz implica mobilizar um conjunto de competências e características pessoais que nem sempre fazem parte do repertório dos docentes, quer pela ausência ou reduzida formação a este nível quer por aquilo que caracteriza a personalidade individual de cada um e cujos traços são mais ou menos favoráveis a estabelecer relações interpessoais saudáveis e profícuas.

Ferreira (2007) referindo-se aos estudos desenvolvidos por Johnson e Pugach (1986) no âmbito da colaboração dos professores de educação especial nas turmas regulares, identifica três grandes obstáculos na consecução do trabalho em equipa: incongruência entre o pensamento de ambos os professores; dificuldade de apropriação e utilização de metodologias e estratégias por parte dos professores do ensino regular e, por último, pouca credibilidade atribuída pelos professores do ensino regular aos do especial. Há ainda que acrescentar que a constante mobilidade dos docentes pressupõe um contínuo esforço de construção relacional que os professores sabem ser findável no final do ano letivo.

Não nos podemos esquecer que uma criança com DID ao ser incluída *“numa escola regular, terá sempre o direito a ser tratada de acordo com as suas características específicas, respeitando-se a sua diversidade e as suas particularidades”* (Troncoso & Cerro, 2004, p. 20).

A Inclusão das crianças com DID nas turmas/escolas do ensino regular requer dos professores uma busca de novas estratégias para o enriquecimento da aprendizagem de todos os alunos. O atendimento a estas crianças deve ocorrer de forma organizada, sistemática e gradual, sendo importante uma estimulação precoce que potencie o seu desenvolvimento. Para que tal aconteça, é sempre necessário apostar na formação dos professores na área das NEE. Será que estes estão preparados para responder condignamente aos alunos com DID? A formação que possuem será a mais adequada para possibilitar estas respostas? Estarão estes docentes despertos para a problemática da Inclusão e saberão definir DID? Será a estas questões que se tentará responder na segunda parte deste estudo.

Parte II- Estudo Empírico

1-Problemática e sua Contextualização

Algo tem de mudar no sistema educacional e, passa sem dúvida pela atuação de quem ensina. Na realidade, muitos dos professores colocados no ensino regular, não receberam, durante toda a sua formação, qualquer tipo de orientação ou sensibilização para trabalharem com os alunos com Necessidades Educativas Especiais e, não conseguem fazer o diagnóstico das necessidades destes alunos a fim de poderem responder-lhes, pedagogicamente, de forma aceitável.

Barbosa (2005, p.23) afirma que “ *a formação de professores continua a preocupar-se em formar os docentes mais em torno de métodos e técnicas de ensino, que de outras dimensões científicas.*” Esta afirmação é sem dúvida demonstrativa da realidade das escolas, onde há uma preocupação em aplicar este ou aquele método, esta ou aquela técnica mas, não há a preocupação em saber se os métodos e as técnicas são as que verdadeiramente respondem às reais necessidades dos alunos.

No desempenho das suas funções profissionais, enquanto docentes de educação especial, têm verificado que as escolas do Agrupamento a que pertencem, debatem-se com graves problemas ao nível da real inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais, mais especificamente dos alunos com Dificuldades Intelectuais e Comportamentais (DID).

“Que fazer com estes alunos? Será que eles aprendem? Como é que aprendem? Porque é que vieram para esta escola e não para uma escola especial? Nunca trabalhei com alunos destes. Não deveriam estar noutro lado? Não recebi formação e não sei

trabalhar com eles, para além disso tenho um programa a cumprir! Havendo professor de apoio porque tenho de ter estes alunos na minha sala?...” Estes são alguns dos comentários com que nos confrontamos quase diariamente.

Há um problema de falta de motivação, de sensibilização e de formação demonstrada por alguns agentes de educação para responder, pedagogicamente a alunos com N.E.E, sobretudo as necessidades educativas que envolvam mais dificuldades de aprendizagem ou alterações de comportamento, como o défice cognitivo. Para além desta falta de sensibilização, de motivação e de formação, os docentes embora não o declarem abertamente, manifestam pouca vontade em diversificar estratégias e modificar as suas práticas pedagógicas ou de desenvolver um trabalho cooperativo com o docente de educação especial na sala de aula, ainda que só experimentalmente.

Para que as práticas docentes tenham cada vez mais qualidade e respondam cada vez melhor às exigências da escola inclusiva têm de se reestruturar quer ao nível científico e teórico, quer ao nível prático. Cada docente tem de se consciencializar das suas limitações, das suas dúvidas e aprender a valorizar-se mais.

A escolha de uma formação especializada, a troca de saberes e experiências, o trabalho cooperativo entre docentes do ensino regular e ensino especial são muito importantes para o êxito da inclusão dos alunos com DID.

A formação de professores tem que deixar de ser encarada como aquela que o professor é obrigado a fazer para subir de escalão e, por isso, escolhe-se a mais fácil e a que dure menos tempo, apenas para se cumprir o que a legislação manda. A formação deve ir de encontro às necessidades de cada um e estar de acordo com o público-alvo que cada professor atende.

Segundo os estudos realizados por Shulman (1993) e Clandinin (1986), a competência do professor não se constrói por justaposição, mas por integração entre o saber académico, o saber prático e o saber transversal. A presença de um formador bem preparado junto do formando em desenvolvimento justifica-se pela necessidade de interpretação da dialética que se estabelece entre estes saberes e pela necessidade de análise e síntese que este processo implica. Daí decorre a importância da prática pedagógica como um tempo de vivência, acompanhada, do processo de consciencialização e integração dos vetores da competência profissional. A complexidade das funções que o professor é chamado a desempenhar — seja qual for o seu nível de ensino — e a importância social da sua atividade não se compatibilizam com uma formação de curta duração. É errado dizer-se que é fácil ensinar-se no 1º ciclo

do ensino básico. É nessa fase que se formam as crianças para os hábitos de observação, de questionamento, de trabalho, de motivação e interesse.

Numa turma de sétimo ano de escolaridade da Escola Básica do Segundo e Terceiro Ciclos de Moura estão integrados cinco alunos com Necessidades Educativas Especiais e três deles com DID. O corpo docente que responde a esta turma é jovem e, maioritariamente, está pela primeira vez neste Agrupamento e desconhece a realidade do meio envolvente em que os alunos estão inseridos. Aquando da primeira reunião de conselho de turma, no início do ano letivo, foi visível o desconforto da maioria destes docentes quando souberam que iriam trabalhar com alunos com NEE e com DID, tendo estes apoio personalizado com o docente de educação especial apenas em um bloco de cem minutos na disciplina de língua portuguesa e um bloco de cem minutos na disciplina da matemática.

Ao constatar as preocupações destes docentes, decidiu-se verificar que tipo de formação eles detinham, a importância que eles atribuíam à formação na área das NEE/ DID e quais as suas necessidades a este nível. Assim, a problemática em estudo tem a ver com o facto de se definir qual a importância que é dada à formação para modelar os comportamentos dos professores e estes responderem adequadamente aos alunos com DID.

1.1. Modelo de Investigação

Perante a realidade apresentada e, dado tratar-se de problema real e concreto, realizou-se um estudo de carácter exploratório (investigação-ação), destinado a fazer a caracterização da ação educativa e das necessidades formativas dos docentes, a partir do microsistema escola, no que diz respeito à integração de jovens com DID, nas classes regulares.

Segundo Arends (1997, p. 365) *“A Investigação-acção é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objectivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula.”*

Escolheu-se o modelo de investigação – ação visto estar-se a querer estudar a importância da formação de professores na resposta aos alunos com DID. Uma tal abordagem permite melhorar práticas educativas.

A Investigação-acção considera o "processo de investigação em espiral", interativo e focado num problema. Cortesão e Stöer (1999, p.34) defendem que: *“O professor,*

através da metodologia de investigação - ação, pode produzir dois tipos de conhecimento científico: um que se baseia no professor como investigador e outro que se baseia no desenvolvimento de dispositivos pedagógicos (o professor como educador). A formação deste professor, simultaneamente investigador e educador, realiza-se através da concretização do que denominamos a interface da educação intelectual. O desenvolvimento desta interface torna possível a gestão da diversidade pelo professor. Esta diversidade, presente quer na escola, quer na sala de aula mais especificamente, pode ser vista como uma fonte de riqueza para o aprofundamento da natureza democrática da escola e do sistema educativo.”

O presente estudo tem como objetivo aprofundar a compreensão de uma realidade para que se possa intervir nela, introduzindo mudanças necessárias e importantes.

A metodologia da presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de carácter exploratório, que incide numa abordagem teórica sobre as necessidades formativas dos professores face à inclusão de alunos com DID no ensino regular, recorrendo a pesquisa bibliográfica/análise documental com revisão e análise de um conjunto de bibliografia para descrever e sistematizar os conceitos e abordagens fundamentais associados ao tema, de forma a estabelecer uma base de entendimento sobre o problema em causa.

Para o estudo empírico, os métodos e técnicas utilizadas na presente investigação prendem-se com o modelo qualitativo que, segundo Bogdan e Biklen (1994) se caracteriza por ter como fonte direta de dados o ambiente natural, ou seja, “os investigadores frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência” (Bogdan & Biklen , 1994, p.48). A este respeito, Carmo (2001, p.198) considera que na metodologia qualitativa “*os investigadores interagem com os sujeitos de uma forma “natural” e, sobretudo, discreta. Tentam “misturar-se” com eles até compreenderem uma determinada situação, mas procuram minimizar ou controlar os efeitos que provocam nos sujeitos de investigação*”.

É assim objetivo descrever os resultados da investigação. Esta descrição tem por base os dados recolhidos nas observações naturalistas e nas transcrições das entrevistas, que devem ser o mais rigorosas possíveis (Carmo, 2008) de modo a poderem analisar “os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos.” (Bogdan & Biklen , 1994, p.48). Neste sentido, tal como o sugerido por Bogdan e Biklen (1994) os investigadores qualitativos sublinham

a importância dada ao significado. Empenhar-nos-emos assim, por nos certificarmos de que estamos a apreender as diferentes perspetivas de modo adequado.

1.2. Questões de Investigação

Consegue-se vislumbrar que aquilo que falta aos docentes do ensino regular e, que, talvez pudesse resolver alguns dos problemas com que estes se deparam, é aquilo que Barbosa (2005) apelida, de “Diagnóstico de Necessidades”, ou seja, falta-lhes serem mais auto reflexivos e consciencializarem-se das causas das suas dificuldades para responderem positivamente aos alunos com deficiência. Deveriam apostar mais numa formação destinada a responder à diversidade que se lhes apresenta. Com base naquilo que se observou construíram-se as seguintes questões que orientaram esta investigação:

- Qual a opinião dos professores em estudo sobre a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais na sala de aula regular?
- Quais as práticas dos professores para responderem às necessidades dos alunos com DID?
- Que medidas de diferenciação pedagógica são utilizadas por estes professores?
- Porque demonstram, os docentes do ensino regular, incapacidade e resistência em responder pedagogicamente aos alunos com Dificuldades Intelectuais?
- Será que os docentes do ensino regular conseguem definir quais as suas necessidades formativas?
- Até que ponto sabem os docentes avaliar as necessidades educativas dos seus alunos?
- Em que medida a formação existente consegue responder às necessidades dos docentes?

- Que interação existe entre os docentes do ensino regular e os docentes de ensino especial?

1.3. Objeto de Estudo

Observando a realidade da escola da zona territorial onde a investigadora exerce a sua atividade profissional, definiu-se o objeto de estudo como sendo o das necessidades formativas dos professores do ensino regular para responder pedagogicamente às reais necessidades dos alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais.

1.4. Objetivo Geral

Atendendo ao exposto anteriormente, considerou-se como principal objetivo compreender as necessidades de formação dos docentes do ensino regular para responderem adequadamente às reais necessidades dos alunos com DID.

1.4.1. Objetivos Específicos

Tendo as questões de investigação e o objetivo geral como referência, definiram-se os seguintes objetivos específicos do estudo:

- Conhecer as concepções dos professores do ensino regular face à problemática da integração/inclusão de crianças com DID;
- Compreender as dificuldades de resposta dos professores de ensino regular face à inclusão de alunos com DID na escola;
- Caracterizar as práticas dos professores do ensino regular para a construção de uma escola mais inclusiva;
- Identificar as estratégias de diferenciação utilizados pelos professores na prática pedagógica com os alunos com DID;

- Analisar a importância da formação de professores para o sucesso da escola inclusiva;
- Conceber um plano de intervenção que responda às necessidades identificadas e que contribua para promover a inclusão dos alunos com DID.

1.5. Técnicas de Recolha de Dados

Por dados entende-se tudo o que for informação recolhida pelo investigador neste estudo e sobre as quais se vai debruçar. *“Os dados incluem materiais que os investigadores registam ativamente, tais como transcrições de entrevistas e notas de campo referentes a observações participantes (...) os dados são simultaneamente as provas e as pistas. (...) servem de factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada.”* (Bogdan & Biklen , 1994, p. 149). Assim, para a presente investigação recorreremos à observação naturalista e à entrevista semi-estruturada.

A investigação teve início com os pedidos de autorização formais para realizar a investigação no Agrupamento, ao diretor do agrupamento (apêndice 1), para realizar as entrevistas (apêndice 2) e as observações de aulas (apêndice 3) aos docentes do conselho de turma em estudo.

Os participantes no estudo foram informados de que a realização das entrevistas e as observações de aulas seguiriam as normas respeitantes à ética da investigação, em que todos os que participam o fazem voluntariamente e toda a informação é tratada de modo confidencial.

1.5.1. Observação Naturalista

No sentido de recolher alguns dados úteis à investigação recorreu-se a uma observação naturalista através de registo direto em protocolo de observação.

Segundo Estrela (1986, p.57), *“a observação do professor é o seu principal meio — se não o único — de conhecimento do aluno, meio esse que deverá ser a principal fonte de regulação da actividade do professor e dos alunos, constituindo a base da avaliação de diagnóstico e formação”*.

A observação, de início, veio alertar para a situação problemática e, no decorrer do estudo, permitiu compreender certos comportamentos dos docentes em análise.

A observação científica distingue-se das observações espontâneas pelo seu carácter intencional e sistemático (Adler & Adler, 1994) e permite-nos obter uma visão mais completa da realidade de modo a articular a informação proveniente da comunicação intersubjetiva entre os sujeitos com a informação de carácter objetivo. Uma das características básicas da observação tem sido tradicionalmente o seu não-intervencionismo. O observador não manipula nem estimula os seus sujeitos.

Esta técnica existe desde que o homem sentiu necessidade de estudar o mundo social e natural e constitui uma técnica básica de pesquisa. Pode transformar-se numa poderosa ferramenta de investigação quando é orientada em função de um objetivo formulado previamente, planificada sistematicamente em fases, aspetos, lugares e pessoas, controlada relacionando-a com proposições e teorias sociais, perspetivas científicas e explicações profundas e é submetida ao controlo de veracidade, objetividade, fiabilidade e precisão (Olabuenaga & Ispizúa, 1996).

Estrela (1996, p.63), defende ainda que *“Só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento, pelo que da percepção e interpretação subjectiva do real pelo observador se identificam as variáveis presentes as interações percebidas, com as quais se analisa objectivamente a situação e se toma consciência crítica de si e dos outros na situação.”*

A observação naturalista pratica-se no contexto da ocorrência, entre os atores que participam naturalmente na interação e segue o processo normal da vida quotidiana (Adler & Adler, 1994). Os observadores qualitativos não estão limitados por categorias de medida ou de resposta, são livres de pesquisar conceitos e categorias que se afiguram significativas para os sujeitos. A observação naturalista não se realiza a partir de um projecto de pesquisa rígido; a sua maior virtualidade reside no seu carácter flexível e aberto.

Colás (1992, p.12) identifica as seguintes etapas da observação: *“seleção de cenários (o cenário inicial ideal é aquele a que o investigador tem um acesso mais fácil, estabelece uma boa relação com os sujeitos e oferece informações diretamente relacionadas com as questões fundamentais da pesquisa), recolha de informação (através de notas de campo, registos textuais dos diálogos com os atores observados e entrevista com os informantes-chave) e tratamento de protocolos recolhidos (reflexão teórica sobre os aspetos observados, formulação de conexões entre as diversas dimensões da realidade*

observadas)”. Segundo esta autora, a partir da interação entre estas etapas é possível estabelecer hipóteses e relações que podem conduzir à formulação de uma teoria mais geral.

As observações permitem recolher dados que de outra forma seriam difíceis de obter, porém exigem grande disponibilidade de tempo e podem levar a enviesamento dos resultados, o que aqui se procurou evitar.

De entre as vantagens da aplicação da observação qualitativa aos processos educativos, Colás (1992, p.23) destaca as seguintes: *“as potencialidades que demonstra no estudo das dinâmicas e inter-relações dos grupos em determinados cenários socioculturais; a facilidade na obtenção das informações internas aos grupos que não seriam detectáveis a partir de outras técnicas (ex.: entrevista); a possibilidade de aprofundar o conhecimento das culturas de grupos; a garantia da credibilidade dos resultados ao permitir o trabalho com fontes próximas e em primeira mão; a facilidade no registo de informações não-verbais. A observação tenta evitar a distorção artificial da experimentação e a dimensão “entorpecedora” da entrevista.”*

De entre os inconvenientes, a mesma autora, destaca o perigo da subjetividade proveniente da projeção de sentimentos ou pré-juízos do investigador, a incidência do comportamento do investigador na dinâmica do grupo e a perda de capacidade crítica face a uma possível identificação com o grupo. Segundo Olabuenaga e Ispizúa (1996, p.34) *“é também importante ter em conta o facto de nem todos os fenómenos serem passíveis de análise através da observação porque estão latentes em níveis demasiado profundos ou porque é grande o seu grau de dispersão. As críticas feitas à sua validade podem ser colmatadas através de atividades de contraste: triangulação interna do observador (estudo complexo e sistemático do caderno de terreno), triangulação teórica (confronto de modelos teóricos múltiplos), triangulação entre observadores e atores implicados (confronto das conclusões com os atores implicados) e descrições muito precisas das situações particulares.”*

As observações realizadas ocorreram no ambiente normal das aulas em questão. Os indivíduos observados não mostraram constrangimento algum. As aulas decorreram de forma regular sem darem conta que alguém estava de novo em sala de aula. Foi elaborado um protocolo de observação para registo do que ia sendo observado e onde foram definidos os objetivos da observação (Apêndice 4); Depois da observação procedeu-se ao registo da frequência dos factos observados/ registados numa grelha (Apêndice 5). Finalmente definiu-se o perfil de atitude dos docentes observados face

aos alunos com DID (Apêndice 6) e, depois de se fazer a triangulação dos dados recolhidos fez-se uma análise crítica do que foi observado.

No presente estudo, foi aplicada a observação naturalista com a intenção principal de analisar a forma de relacionamento do docente de ensino regular com os alunos com DID e avaliar indícios de necessidades do docente ao nível da sua formação.

Definiram-se os seguintes objetivos para estas observações de aulas;

- Observar comportamentos e atitudes;
- Conhecer o modo como os docentes respondem às necessidades dos alunos com DID;

A observação decorreu em dias diferentes, em aulas diferentes com diferentes docentes.

Os contextos de observação foram as salas de aula normais para cada disciplina e o pavilhão gimnodesportivo, onde decorrem as aulas de educação física.

Dado que o observador se tratava de uma pessoa conhecida dos grupos/ turma e que habitualmente se deslocava à sala de aula, permitiu-lhe “passar despercebido” e observar as situações de aula pretendidas.

As situações observadas foram registadas em protocolo de observação e foram selecionadas para serem visualizadas aulas mais expositivas e aulas de cariz mais prático.

Os protocolos de observação das aulas resultaram do registo sistemático dos acontecimentos ocorridos nas aulas, pelo observador.

A observação das aulas ajudou a mostrar como os docentes do ensino regular aplicam as metodologias aos diferentes alunos que têm na sala de aula, como interpretam os sinais de dificuldades de alguns deles e como isso influencia a sua prática.

A turma (7ºC) que foi alvo da observação estava informada da razão dessas observações (trabalho de investigação por parte da observadora, que aliás, já conheciam bem como sua docente de educação especial, em anos anteriores). Teve-se o cuidado, na primeira observação, na aula de português, esclarecer o tipo de investigação, a temática a abordar, sem contudo deixar escapar a que tipo de registo seriam alvo os alunos. Embora estivéssemos conscientes que a nossa presença poderia influenciar a reação dos alunos, não consideramos ser um fator muito relevante atendendo a que era frequente a presença de professores observadores nestas turmas.

Os docentes aderiram ao que lhes foi proposto sem levantar problemas, quer à realização da entrevista, quer à observação das suas aulas. Para este efeito houve apenas o constrangimento de conciliar horários e manter uma continuidade aceitável do estudo.

1.5.2. A Entrevista

A entrevista é uma das técnicas mais comuns e importantes no estudo e compreensão do ser humano.

Segundo Fontana e Frey (1994, p. 71) *“pode ser usada para fins comerciais, políticos, terapêuticos ou científicos e a sua duração pode ser de uns breves minutos ou de longos dias, como é o caso da entrevista nas histórias de vida.”*

Entende-se por entrevista, tal como Bogdan e Biklen (1994) uma conversa intencional entre duas ou mais pessoas, tendo uma delas o papel de dirigir a mesma, e cujo objetivo é obter informações sobre a/s outra/s. Assim, na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994 p.134) *“a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”*. Desta forma, estabelece-se “uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações e ou as suas experiências” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.192)

De acordo com os objetivos delineados para este estudo recorreu-se a uma entrevista semi-estruturada. Este tipo de entrevista pareceu constituir o instrumento de recolha de dados mais adequado para dar resposta aos objetivos uma vez que a entrevista está especialmente adequada à “análise de um problema específico: os dados do problema, os pontos de vista presentes, o que está em jogo, os sistemas de relações, o funcionamento de uma organização, etc.” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.193). Para além disto, esta técnica está indicada para a recolha de opiniões, preferências e atitudes sobre aspectos que não poderiam ser recolhidos através da técnica de observação. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.134) *“a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.”* A entrevista semi-estruturada traz algumas vantagens pois acaba por não ser nem completamente aberta, nem completamente fechada ou demasiado estruturada. Deixa espaço a que o interlocutor se expanda um pouco sobre o assunto que está a ser inquirido.

Na entrevista semi-estruturada, o investigador segue um guião com perguntas de cariz aberto acerca das quais é muito importante obter uma resposta da parte do entrevistado. No entanto, não é obrigatório seguir rigidamente a ordem das perguntas tal como foram

organizadas no guião pré-definido (Quivy & Campenhoudt ,2005). É importante *”deixar andar o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier. O entrevistador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objetivos cada vez que o entrevistado deles se afastar.”* (Quivy & Campenhoudt , 2005, p. 193), ou seja, *“segue a linha de pensamento do seu interlocutor, ao mesmo tempo que zela pela pertinência das afirmações relativamente ao objeto da pesquisa”* (Albarelllo et al, 2005, p.95). Para Bogdan e Biklen (1994) as boas entrevistas são aquelas cujos entrevistados falam livremente sobre os seus pontos de vista ilustrando o seu discurso com exemplos e riqueza de detalhes.

Neste estudo pretendeu-se que as entrevistas partissem de um guião orientador que serviu de apoio ao entrevistado e permitiram conhecer melhor as necessidades dos docentes do ensino regular face à formação pretendida e necessária para responder positivamente aos alunos com DID.

O guião que serviu de base para a concretização da entrevista (Apêndice 7) é constituído por seis blocos. O bloco A está relacionado com a legitimação da entrevista, garantia de confidencialidade e motivação do entrevistado para a mesma. Os blocos seguintes prenderam-se com a recolha de dados para o tema central do estudo, conforme se expõe: No bloco B – Inclusão – visou-se conhecer a representação dos professores sobre Inclusão e caracterizar as conceções dos professores sobre a presença de crianças/ jovens com DID nas classes regulares;

No bloco C – As necessidades educativas especiais dos alunos – procurou-se saber como os agentes educativos identificam nos alunos as NEE;

No bloco D – Diagnóstico típico das DID – perspetivou-se analisar o que os docentes entendem por DID;

No bloco E – As necessidades Formativas dos Docentes – pretendeu-se avaliar o grau de importância que os docentes atribuem à formação especializada e até que ponto esta conduz à alteração de práticas educativas e à inovação pedagógica.

As entrevistas neste estudo decorreram na Escola sede do Agrupamento de Escolas de Moura e aconteceram depois de assinadas as respetivas autorizações.

Após ter-se decidido acerca dos intervenientes, foi realizada uma reunião informal com cada um dos entrevistados, no sentido de os elucidar sobre os objetivos da pesquisa e o procedimento a utilizar na recolha de dados - gravação integral da entrevista. Foram ainda explanadas todas as dúvidas colocadas pelos entrevistados (Carmo, 2001).

Sem qualquer inibição, os professores participantes mostraram desde o primeiro contacto uma boa receptividade ao seu contributo para esta investigação. Todos os participantes autorizaram a gravação integral da entrevista, não só para garantir a fidelidade da recolha de dados como também para facilitar a posterior análise, tendo sido igualmente assegurada a confidencialidade.

1.6. Tratamento de Dados

O tratamento dos dados recolhidos teve sempre como pano de fundo um suporte crítico da revisão de literatura que foi efetuada logo no início deste estudo e permitiu uma maior reflexão e apresentar os dados com mais detalhe, de uma forma sempre contextualizada.

No sentido de se proceder à interpretação dos dados recolhidos nas observações e nas entrevistas realizadas, optou-se pela técnica de análise de conteúdo uma vez que pareceu a mais indicada para cumprir os objetivos desta investigação.

Bogdan e Biklen (1994) e Quivy e Campenhoudt (2005) defendem que a análise de conteúdo comporta a organização sistemática das informações e mensagens recolhidas através de entrevistas, artigos de jornais, declarações políticas, actas de reuniões, entre outros, com o objectivo de ampliar a sua compreensão e facilitar a apresentação de resultados a terceiros. Esta interpretação de dados é pois “a espinha dorsal do procedimento empírico” (Strauss, 1987, in, Flick, 2005, p. 179).

Para Bardin (2009, p.31), *“a análise de conteúdo, enquanto método, torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.”*

Na análise de conteúdo, o investigador que trabalha os seus dados está sempre procurando um texto atrás de outro texto, um texto que não está aparente já na primeira leitura e que precisa de uma metodologia para ser descortinado.

Bardin (2009, p.34) afirma que *“A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo) é um método muito empírico, dependente do tipo de ‘fala’ a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes, dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos, tem que ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e*

generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da decodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas.”

A análise de conteúdo, como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, é marcada por uma grande diversidade de interpretações e é adaptável a um campo de aplicação muito vasto, ou seja, o campo das comunicações. Consoante o investigador, assim é a interpretação que é atribuída aos dados recolhidos.

De acordo com Bardin (2009, p.32), a análise de conteúdo é definida como: *“Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens.”*

A análise de conteúdo é, pois, um método que permite tirar inferências das mensagens em análise, recorrendo à decomposição da informação do discurso recolhido e, com base neste tentar-se construir um novo discurso. Tem como objetivos ser rigorosa e estar desperta para a descoberta. Geralmente, organiza-se em três fases, sendo elas a pré-análise, onde se projeta todo o processo de investigação, delineiam-se objetivos e seleciona-se a informação que servirá de suporte à análise. Desta informação recolhida criam-se os indicadores de análise que irão fundamentar a interpretação final dos dados recolhidos. A segunda fase é a exploração do material recolhido e por fim, a última fase é o tratamento de resultados em si, fazendo inferências e interpretando esses resultados. Segundo Olabuenaga e Ispizúa (1989), a análise de conteúdo é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda a classe de documentos, que analisados dequadamente nos abrem as portas ao conhecimento de aspetos e fenómenos da vida social de outro modo inacessíveis.

A análise de conteúdo, na sua vertente qualitativa, parte de uma série de pressupostos, os quais, no exame de um texto, servem de suporte para captar o seu sentido simbólico. Este sentido nem sempre é manifesto e o seu significado não é único. Poderá ser focado em função de diferentes perspetivas.

1.7. Participantes no Estudo

O público-alvo da presente investigação foram os docentes de uma turma de sétimo ano (3º ciclo) do Agrupamento de Escolas de Moura. A amostra em questão é então constituída pelos dez docentes que trabalham com esta turma. Escolheu-se esta turma por ser a que tem incluído um maior número de alunos com DID (são cinco alunos com NEE no total - três dos alunos com DID, alunos com défice cognitivo e défice de atenção concentração, com problemas de memorização e retenção de conhecimentos e dois com Dislexia e dificuldades sérias de aprendizagem, principalmente ao nível da leitura, que é muito vacilante e silabada, que não permite que os alunos tirem sentido daquilo que leem, escrita com caligrafia pouco legível e com muitos erros ortográficos, inversão e substituição de fonemas e interpretação de texto muito comprometida devida à leitura pouco fluente).

Procedeu-se à caracterização dos docentes em estudo no que se refere à sua idade, ao sexo, formação de base e anos de serviço, características essas que a seguir se descrevem.

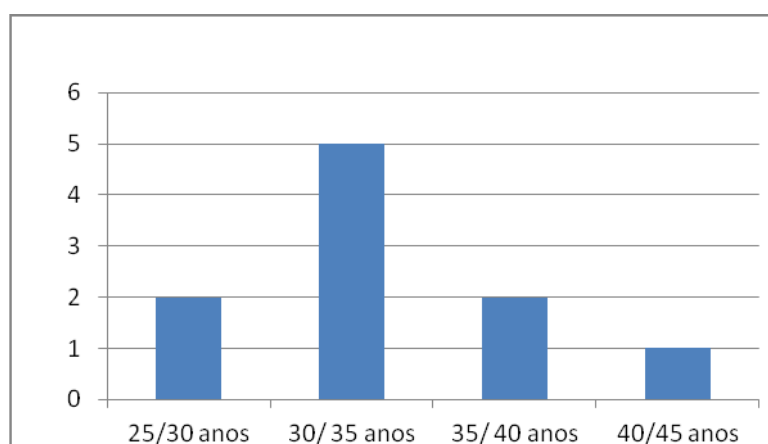


Gráfico 1 – Idade dos participantes

O gráfico 1 representa a idade dos participantes que revela ser um conselho de turma bastante jovem, pois maioritariamente as suas idades são inferiores aos 40 anos.

A população alvo é maioritariamente do sexo feminino. Só dois docentes (TIC e Educação Física) são do sexo masculino.

O número de docentes apenas com formação para o ensino regular excede o número de participantes com formação especializada. Apenas um dos participantes no estudo detém formação especializada em Educação Especial.

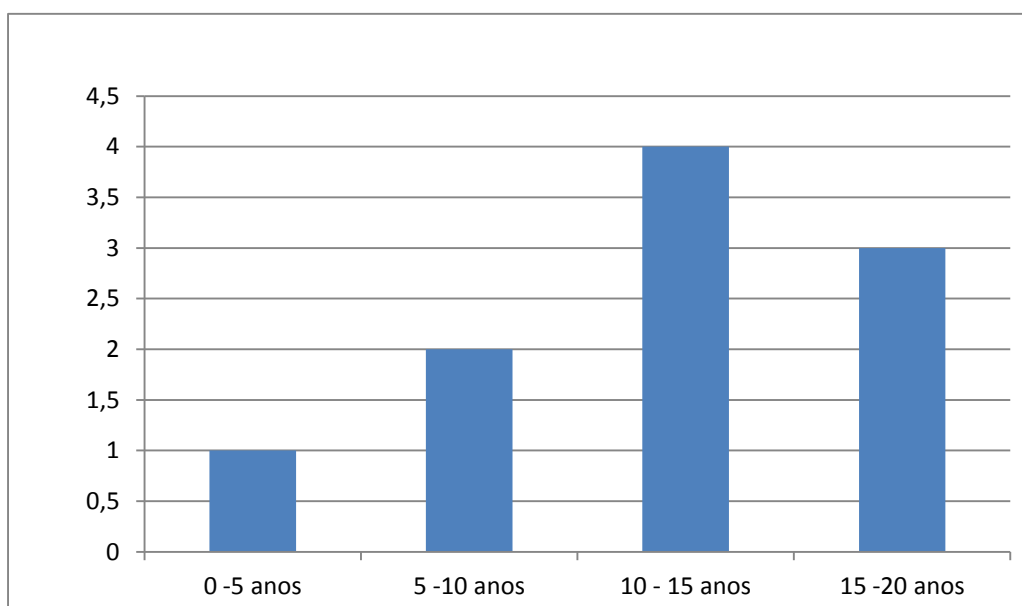


Gráfico 2 – Tempo de serviço dos participantes

A maioria dos participantes apresenta tempo de serviço superior a dez anos mas inferior a vinte. Apenas três docentes têm menos de dez anos de serviço. Assim, os docentes possuem já, na sua maioria, uma experiência profissional considerável.

2. Apresentação dos Resultados

Nesta parte do trabalho serão apresentados os dados relativos à amostra estudada a partir da análise de conteúdo das observações e das entrevistas.

2.1. Análise e Interpretação dos Dados Recolhidos nas Observações Naturalistas

Começa-se com a análise de conteúdo ao material registado nos protocolos de observação e na grelha de frequência dos factos registados/ observados, o que permitiu traçar o perfil de atitudes dos docentes face aos alunos com DID.

Naturalmente, como se verifica, perante a mesma turma, as aulas decorreram de diferente modo. A turma do 7ºC é considerada uma má turma da escola tanto em aproveitamento como em comportamento. Possui graves problemas disciplinares e os seus alunos pertencem a um estrato social médio/baixo. Os alunos desta turma são todos oriundos das freguesias da cidade. Procurar-se-á refletir sobre a inclusão dos alunos com DID nestas turmas, as atitudes, o comportamento e as respostas dadas aos mesmos pelos docentes, bem como o contributo destes como elementos facilitadores ou barreiras à real Inclusão dos alunos com DID.

De forma a facilitar a análise dos dados recolhidos na observação de aulas procedeu-se à categorização, tendo-se definido quatro categorias: 1) *Sinais reveladores sobre a existência de uma atitude inclusiva em sala de aula* (Entre outros destacam-se os seguintes: - ouvir todos os alunos, atender todos os alunos, respeitar ritmo dos alunos, diversificação de estratégias para chegar a todos...); 2) *Estratégias desenvolvidas, durante o período de aulas, para responder às DID* (entre outros destacam-se as seguintes: - trabalho direcionado/ adaptado às limitações dos alunos, respeitar o ritmo de aprendizagens dos alunos, trabalhos de grupo...); 3) *Sinais reveladores da importância da formação especializada para trabalharem com alunos com DID* (construção de materiais adaptados, diversificação de estratégias, apoiar individualizadamente cada aluno...); 4) *Estratégias de Intervenção para alunos com DID (interação professor/ aluno, apoio personalizado,...)*. Depois de se ter quantificado a frequência e a duração dos factos registados na observação, passou-se à descrição do perfil de atitude dos docentes face aos alunos com DID e definiram-se os indicadores de atitude.

Deste modo, apresentam-se em seguida os resultados através de uma análise comparativa.

Quadro 1. Categoria 1 - Sinais Reveladores de Atitude Inclusiva por parte dos docentes

Categoria 1 - Sinais Reveladores de Atitude Inclusiva por parte dos docentes				
Observação A	Observação B	Observação C	Observação D	Observação E
<ul style="list-style-type: none"> . Ouve os alunos com atenção. . Dá explicações pouco claras e pouco concisas. . Questiona as dúvidas dos alunos. . Está atenta aos sinais que os alunos emitem. 	<ul style="list-style-type: none"> . Questiona as dúvidas dos alunos . Faz registos/anotações. . Mostra interesse pelos problemas dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> . Revela forte capacidade de inclusão. 	<ul style="list-style-type: none"> . Avalia Competências. . Questiona as dúvidas dos alunos. . Observa comportamentos e atitudes. . Presta atenção ao ritmo da turma. 	<ul style="list-style-type: none"> . Fica atento aos sinais que os alunos emitem. . Observa os comportamentos/attitudes dos alunos.
Observação F	Observação G	Observação H	Observação I	Observação J
<ul style="list-style-type: none"> . Presta atenção aos sinais dos alunos. . Observa Comportamentos/attitudes. . Gestão de sala de aula fraca. 	<ul style="list-style-type: none"> . Gestão de sala de aula inadequada- muito barulho, muitos alunos levantados do seu lugar. . Fica inseguro sem saber o que fazer aos sinais que os alunos emitem. . Fica nervoso, irritado com os comportamentos/attitudes dos alunos mas não consegue pôr fim a esses comportamentos. 	<ul style="list-style-type: none"> Gestão de sala de aula adequada. . Demonstra alguma insegurança quando se dirige aos alunos com DID – pergunta-lhes muitas vezes se estão a perceber. . Não faz distinção entre os alunos. - Não é impulsiva. 	<ul style="list-style-type: none"> . Fraca gestão de sala de aula. . Fica atento aos sinais que os alunos emitem. . Mostra preocupação por os alunos com DID não conseguirem acompanhar o normal ritmo da turma 	<ul style="list-style-type: none"> . Os alunos com DID estão na sala de aula sem professor de apoio e fazem as mesmas atividades dos colegas. . Os alunos com DID recebem apoio individualizado por parte do docente da disciplina.

Neste primeiro quadro relativo à primeira categoria, pode-se constatar que todos os docentes revelam alguns sinais de uma atitude inclusiva, à exceção de uma professora (Observação G), que nem atende os alunos individualmente, nem diversifica estratégias, nem demonstra uma postura meiga ou atenta para a problemática e para as limitações/dificuldades dos alunos com DID. Houve ainda outra docente que revelou dificuldades em lidar com o grupo turma em geral e mais particularmente com os alunos com DID. Pode-se interpretar o facto por se tratar de uma docente com pouca experiência profissional, pouca experiência em trabalhar com alunos com DID, e eventualmente com pouca informação acerca da inclusão de alunos com NEE nas classes regulares e

sem formação a este nível nesta área. Os restantes docentes, apesar de alguns mostrarem alguma insegurança, no início da aula, conseguem desenvolver estratégias de forma a incluir todos os alunos nas atividades que se propõem desenvolver na aula. A última aula observada (aula J) foi visível, do princípio ao fim da aula, os princípios de uma aula inclusiva. O professor não fez distinção entre os alunos, incentivou a que as escolhas dos alunos fossem isentas e acolhessem todos os colegas, houve preocupação por parte do docente para que a mensagem que transmitiu chegasse a todos e para que todos participassem, de acordo com o seu perfil de funcionalidade (aula de educação física- observação C). Certas atitudes e comportamentos deste docente indicam que possui bastantes conhecimentos acerca da intervenção com crianças com DID e está predisposto a colaborar para que elas se sintam úteis e felizes nas suas aulas.

Após a análise deste quadro pode-se constatar que alguns dos docentes participantes deste estudo não têm presente os princípios que regem a Escola Inclusiva, fazendo crer que apresentam necessidades formativas nesta área. É verdade que os alunos estão todos na mesma sala de aula, é verdade que há alguma preocupação em manter ocupados os alunos com DID (também para que estes não perturbem o bom funcionamento da aula), há algum apoio a estes alunos individualmente (mas isso também é feito para os restantes alunos da turma). Os alunos com DID estão presentes nas aulas mas acabam por tirar pouco proveito das mesmas, pois não há adequação de conteúdos aos seus interesses, às suas limitações, à sua funcionalidade. Aquilo que é ministrado para o grande grupo é dirigido também aos alunos com DID, na maioria das aulas sem qualquer tipo de adequação.

Quadro 2. Categoria 2 - Estratégias desenvolvidas durante o período de aulas para responder às DID

Categoria 2 - Estratégias desenvolvidas durante o período de aulas para responder às DID				
Observação A	Observação B	Observação C	Observação D	Observação E
<ul style="list-style-type: none"> . Ajuda os alunos a exprimirem-se espontaneamente colocando-lhe questões diretas. . O professor escolhe aleatoriamente os alunos para lerem o texto. . Corrige a leitura incorreta dos alunos. . Solicita a ajuda dos alunos para fazerem em grande grupo a interpretação oral do texto. . Incentiva o trabalho de grupo. . Desloca-se pela sala de aula apoiando os alunos. . A docente da turma não interage com os alunos com DID, estes estão entregues a professora de educação especial. 	<ul style="list-style-type: none"> . Corrige os trabalhos de casa oralmente, em grande grupo . Explica, para o grande grupo, a resolução dos exercícios. . Distribuição de material adaptado para alunos com DID. . Os alunos com DID fazem a ficha de trabalho com ajuda do professor de apoio. 	<ul style="list-style-type: none"> . Trabalho individual e apoio a alunos com DID. . Recorre a exercícios mais simples e/ ou em grupo para incluir os alunos com DID. . Solicita a participação dos alunos com DID nas atividades. . Eleva a autoestima dos alunos elogiando-lhe a a sua participação na tarefa por eles desenvolvidas. 	<ul style="list-style-type: none"> . Trabalhos de grupo – grupo heterogêneos onde os melhores apoiam os com maiores dificuldades . Explicação oral da resolução da ficha. . Apoio direto aos alunos com DID. 	<ul style="list-style-type: none"> . Material didático adaptado e diferenciado às limitações dos alunos. . Apoio direto na resolução de exercícios. . Estratégias diferenciadas (recurso a software educativo). . Dá carinho e atenção. . Trabalho de grupo.
Observação F	Observação G	Observação H	Observação I	Observação J
<ul style="list-style-type: none"> . Apoio direto aos alunos. . Trabalhos em grupo. . Tem em atenção os interesses dos alunos. - Trabalhos adaptados para os alunos com DID. . Reforços Positivos/Punições. . Dá carinho e atenção. 	<ul style="list-style-type: none"> . Apoio direto aos alunos. . Trabalhos em grupo. . Dá carinho e atenção aos alunos com DID. . Muito permissiva. 	<ul style="list-style-type: none"> . Apoio direto aos alunos. . Trabalho muito dirigido e bem planificado. . Dá carinho e atenção aos alunos com DID. . Muito permissiva. 	<ul style="list-style-type: none"> . Apoio direto aos alunos. . Trabalhos em grupo. . Materiais adaptados (fichas de trabalho adaptadas). 	<ul style="list-style-type: none"> . Apoio direto aos alunos. . Dirige-se com carinho aos alunos com DID. . Trabalhos a pares.

Os docentes recorrem a estratégias diversificadas para a turma em geral e nessas estratégias incluem os alunos com DID. A maioria dos docentes consegue chegar junto dos alunos com DID e apoiá-los, individualmente, na resolução das tarefas propostas. Os professores fazem uso frequente dos trabalhos de grupo ou ao trabalho a pares para incluírem os alunos com DID. É uma boa estratégia pois, para além dos alunos se entreajudarem, apela à socialização e ao diálogo entre os alunos e deixa o professor mais disponível para se deslocar pela sala de aula e poder prestar apoio individualizado

aos alunos mais dependentes da figura do adulto. Há contudo, ainda duas docentes que pouco interagem com os alunos com DID. Estes ficam entregues, na maioria do tempo de aula, ao docente de educação especial.

Quadro 3. Categoria 3 - Sinais reveladores de necessidades específicas de educação

Categoria 3 - Sinais reveladores de necessidades específicas de educação				
Observação A	Observação B	Observação C	Observação D	Observação E
<ul style="list-style-type: none"> . Comportamentos indisciplinados. . Distração que leva a não iniciar as tarefas solicitadas. . Dependência do professor para efetuarem as tarefas. . Sinais de Hiperatividade com défice de atenção. 	<ul style="list-style-type: none"> . Dificuldades na resolução de exercícios. . Falta de atenção/concentração na resolução de exercícios. 	<ul style="list-style-type: none"> . Um aluno dispersa-se do grupo. . Um aluno revela falta de atenção e concentração . Os três alunos com DID integrados na turma participam no jogo mas apresentam descoordenação motora. 	<ul style="list-style-type: none"> . Distração, alienação, desconforto, inércia. 	<ul style="list-style-type: none"> . Extrema dependência do adulto. . Dificuldades de compreensão na resolução de exercícios. . Ritmo de trabalho lento.
Observação F	Observação G	Observação H	Observação I	Observação J
<ul style="list-style-type: none"> . Extrema dependência do adulto. . Dificuldades ao nível da motricidade fina. . Ritmo de trabalho lento. . Descoordenação motora. 	<ul style="list-style-type: none"> . Extrema dependência do adulto. . Fraca capacidade em manter a atenção/concentração. . Ritmo de trabalho lento. . Pouco empenho nas tarefas propostas. 	<ul style="list-style-type: none"> . Extrema dependência do adulto. . Fraca capacidade em manter a atenção/concentração. . Ritmo de trabalho lento. . Pouco empenho nas tarefas propostas. 	<ul style="list-style-type: none"> . Extrema dependência do adulto. . Fraca capacidade em manter a atenção/concentração. . Ritmo de trabalho lento. . Pouco empenho nas tarefas propostas. 	<ul style="list-style-type: none"> . Extrema dependência do adulto. . Fraca capacidade em manter a atenção/concentração. . Ritmo de trabalho lento.

Nesta categoria de análise colocam-se em evidência algumas das características das crianças com DID, que se manifestam nas aulas observadas, como sejam: a extrema dependência do adulto para a realização de tarefas escolares, fraca capacidade de empenho nas tarefas propostas, fraca capacidade em conseguir manter a atenção/concentração, um ritmo de trabalho lento, fraca capacidade de memorização e de retenção de conhecimentos.

Tais características vão de encontro ao que Sainz e Mayor (1989, citados por Pacheco e Valencia, 1997) definiram como os défices característicos do indivíduo com DID, que segundo eles são os problemas de memória (ativa e semântica), problemas de categorização, dificuldades na resolução de problemas, défice linguístico, problemas nas relações pessoais, falta de equilíbrio, dificuldade de locomoção, dificuldade de coordenação, dificuldade de manipulação, ansiedade, falta de autocontrolo, tendência para evitar situações que possam conduzir ao fracasso e fraco controlo interior.

Santos, (2010) enuncia que, os principais comportamentos dos sujeitos com DID são: as dificuldades em termos da capacidade de atenção, a concentração e memorização; o fraco limiar de resistência à frustração; o baixo nível motivacional; os atrasos no desenvolvimento da linguagem; as inadequações do seu reportório social; as dificuldades no processo ensino-aprendizagem; as dificuldades de comunicação, socialização, praxia e desenvolvimento socio-emocional. O mesmo autor, (2010, p.6) afirma ainda que *“um indivíduo com DID —não é capaz de perspetivar o futuro, nem gerir comportamentos; não estabelece relações entre situações nem sabe contextualizar significados; tem dificuldades ao nível do comportamento emocional, nos trabalhos de grupo e cumprimento de regras sociais.”*

Seria importante que os docentes estivessem atentos aos sinais emitidos pelos alunos pois estes revelam quais as suas Necessidades. Esta capacidade de leitura das situações permitiria aos docentes responder de forma mais assertiva a fim de evitar que os alunos se dispersassem em sala de aula e se desinteressassem pelas atividades que lhes são propostas. Este desinteresse dos alunos e a sua desatenção podem ser reveladores de que as estratégias utilizadas não estão adequadas às suas dificuldades e à sua funcionalidade.

Quadro 4. Categoria 4 - Sinais reveladores da importância da formação especializada para trabalhar com alunos com DID

Categoria 4 - Sinais reveladores da importância da formação especializada para trabalhar com alunos com DID				
Observação A	Observação B	Observação C	Observação D	Observação E
<p>. Não traz trabalho orientado e adaptado para os alunos com DID na sala de aula, este é elaborado pela docente de educação especial.</p> <p>. Dedicção do professor aos alunos com dificuldades, não aos alunos com DID.</p>	<p>. O professor titular de turma não interage com os alunos com DID, estes estão o tempo todo ao cuidado do professor de apoio.</p>	<p>. O professor tem formação especializada em Educação Especial.</p> <p>. Adequa estratégias.</p> <p>. Presta apoio individualizado.</p> <p>. Respeita o ritmo dos alunos.</p>	<p>Há grande interação entre a docente titular e os alunos com DID.</p> <p>. Não há trabalho diferenciado.</p> <p>. Não há estratégias diferenciadas – todos fazem o mesmo.</p>	<p>. Esteve sempre a dar apoio direto aos alunos com DID.</p> <p>. Deslocava-se pela sala de aula, atenta ao que os alunos estavam a desenvolver.</p> <p>. Os trabalhos adaptados são elaborados pelo próprio docente da disciplina.</p>
Observação F	Observação G	Observação H	Observação I	Observação J
<p>. Esteve sempre a dar apoio direto aos alunos.</p> <p>. Mostrou sempre disponibilidade para ajudar.</p>	<p>. Mostrou sempre disponibilidade para ajudar os alunos individualmente.</p>	<p>. Mostrou sempre disponibilidade para ajudar os alunos individualmente.</p> <p>. Adequou estratégias para que os alunos com DID pudessem participar nas mesmas atividades d grupo/ turma : trabalho a pares (um aluno mais fraco com um aluno melhor).</p>	<p>. Mostrou sempre disponibilidade para ajudar os alunos individualmente</p>	<p>. Mostrou sempre disponibilidade para ajudar os alunos individualmente.</p> <p>. Mostra uma postura descontrída no trato com os alunos com DID</p>

Nesta categoria, como se pode ver no quadro acima representado, todos os professores apresentam alguma preocupação em responder a toda a turma e se disponibilizam por apoiar individualmente os alunos nas suas necessidades individuais. Fazem isto para a turma em geral, não apenas para os alunos com DID. Apoiam-nos mas na realização das mesmas tarefas que são destinadas a toda a turma. Não há uma preocupação acerca da funcionalidade destes alunos, nem do seu ritmo de trabalho. Utilizam para estes alunos

o mesmo discurso, as mesmas estratégias e, na sua grande maioria os mesmos materiais que utilizam para o grupo/ turma em geral, um pouco inacessíveis ao nível de funcionalidade dos alunos com DID em questão. Isto pode dever-se ao desconhecimento, falta de disponibilidade ou falta de sensibilidade para lidar com alunos com estas características. A certeza é que estes alunos ficam um pouco entregues a eles próprios e acabam por se desmotivar pois, não são capazes de acompanhar o ritmo da turma, nem de concretizar as mesmas atividades desta. Verifica-se que dos dez docentes observados, apenas dois respeitam o ritmo dos alunos com DID, lhes dão tarefas diferenciadas para estes concretizarem e ainda os apoiam na concretização das mesmas. Correia, (1999) ressalta a importância de respeitar o ritmo e a maneira de aprendizagem das crianças com NEE. As mudanças devem ser gradativas, respeitando o ritmo e sempre em busca do avanço do aluno, evitando comparações com os seus pares. A maioria dos professores vê no trabalho de grupo uma boa estratégia de envolver todos os alunos, incluindo os alunos com DID mas, não há uma preocupação em verificar se esses alunos estão efetivamente a trabalhar ou se só estão no grupo presencialmente. A sustentar a importância do trabalho de grupo para os alunos com DID surge Vigotsky (1985), quando defende que a aprendizagem se faça com ajuda do professor, mas também no grupo pares, no contexto ao qual pertence cada um dos indivíduos a educar, valorizando saberes e experiências de todos, com o seu nível de funcionalidade numa perspetiva ecológica de desenvolvimento.

À exceção dos dois docentes que vão de encontro às políticas e práticas defendidas pela Escola Inclusiva, o que aqui se verifica é que há eventualmente desconhecimento, desconforto, falta de sensibilidade e de disponibilidade para trabalharem com alunos com DID. Seria de todo importante que estes professores pudessem, de alguma forma, beneficiar de formação nesta área para melhor responderem a estes alunos.

2.2. Análise e Interpretação dos Dados Recolhidos nas Entrevistas

Tendo sempre em mente o objetivo de adquirir conhecimentos acerca das necessidades de formação dos professores face à Inclusão de crianças com DID na sala de aula regular, analisaram-se os discursos dos entrevistados, a fim de se perceber como veem a sua prática profissional e quais as suas conceções acerca da temática em estudo.

Assim, neste capítulo são apresentados e discutidos os dados relativos às entrevistas realizadas. Estas depois de terem sido gravadas foram transcritas e as respostas ficaram registadas, resumidamente, num quadro (Apêndice nº8). Tendo como esquema de apresentação as categorias de análise construídas a partir do guião da entrevista (Apêndice nº9) procedeu-se à análise dos dados recolhidos.

Categoria A- O conceito de Inclusão

No que respeita à primeira categoria definida nesta entrevista, ou seja, ao conhecimento que os docentes têm sobre o conceito de Inclusão, pode-se constatar que a maioria dos entrevistados define Inclusão como sendo o ato de “Incluir nas turmas regulares/ nas mesmas escolas os alunos com dificuldades específicas.”

Além desta opinião também houve quem partilhasse a seguinte definição de Inclusão “Possibilidade dos alunos do Ensino Especial poderem fazer as mesmas atividades e terem as mesmas experiências que os outros alunos da turma.”

Dois dos docentes entrevistados também definiram Inclusão como esta sendo um conjunto de “medidas que fazem com que todas as pessoas possam ter acesso a qualquer bem ou serviço.”

Por fim, ainda houve quem definisse Inclusão como “aceitar toda a gente independentemente das diferenças das pessoas.”

Todas as opiniões dos participantes vão de encontro às linhas orientadoras definidas por Porter (1998), Correia (2005) e Perrenoud (2000) acerca do conceito de Inclusão.

Porter (1998) e Correia (2005) defendem a educação inclusiva como sendo um sistema de educação onde os alunos com necessidades educativas especiais frequentam ambientes de sala de aula regular, apropriados para a idade, com colegas que não têm deficiência/dificuldades e onde lhes são oferecidos os apoios necessários às suas necessidades individuais de modo a atingirem os mesmos objetivos que os seus pares mas por caminhos diferentes. Perrenoud (2000) afirma que a educação inclusiva é uma aposta que envolve a escola e que a leva a novas políticas organizacionais e pedagógicas no sentido de uma maior abertura à comunidade obrigando à mudança de atitude não só daqueles que estão diretamente envolvidos no cenário escolar mas a toda a comunidade envolvente e, por contágio, a toda a sociedade.

Categoria B - Vantagens atribuídas à Inclusão

Relativamente às vantagens da inclusão para os alunos com DID, e como se pode verificar pela análise das respostas dadas pelos participantes nesta categoria conclui-se que todos os professores entrevistados destacam a oportunidade de convívio entre pares que a inclusão possibilita. Segundo estes docentes, a inclusão favorece a socialização entre todos os alunos sem exceção, base fundamental para o desenvolvimento do ser humano. Com efeito, a escola é, acima de tudo, uma estrutura social composta por pessoas diferentes e com capacidades diferentes (Vayer & Roncin, 1992). A escola é o local de excelência da socialização das crianças e jovens tornando-se, por isso, um local de inclusão que permite o desenvolvimento de competências sociais, tanto nos alunos com necessidades educativas especiais, como naqueles sem necessidades educativas especiais.

Para além do aspeto social, estes professores consideram que a inclusão promove a autonomia, desenvolve a parte humana e permite que todos tenham as mesmas oportunidades. Estas opiniões são corroboradas por Correia (2005) que considera que a inclusão permite aos alunos com necessidades educativas especiais adquirirem competências académicas e de comunicação preparando-os para a vida na comunidade, afirmando este autor que a inclusão *“proporciona aprendizagens similares e interações sociais adequadas (...) dentro de um espírito de pertença e de participação em todos os aspectos da vida escolar”* (Correia, 2005, p.15).

Categoria C - Desvantagens atribuídas à Inclusão

Os professores inquiridos identificaram algumas desvantagens atribuídas à Inclusão de alunos com DID na escola de ensino regular. A identificação dos obstáculos que a escola coloca à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais é de grande relevância uma vez que só ultrapassando as barreiras físicas, humanas e materiais é que se torna possível tornar as escolas mais inclusivas fazendo com que *“a educação especial deixe de ser um lugar e passe a ser um serviço”* (Correia, 2005, p.24).

A maioria dos participantes referiram que uma desvantagem para a real Inclusão se deve ao facto do sistema obrigar a cumprir os programas e a atingir metas, em não deixar tempo para diferenciar o ensino e para os professores atenderem todos os alunos como gostariam.

Houve ainda dois professores que evidenciaram que os alunos com DID criam confusão na sala de aula, principalmente quando se trata de crianças com comportamentos irrequietos prejudicando os colegas.

Outros dois docentes neste estudo consideraram que um entrave à Inclusão é ainda alguma hostilidade e maus tratos que são infligidos aos alunos com DID pelos colegas. Um dos entrevistados ainda colocou como desvantagem ou como barreira à Inclusão as dificuldades financeiras que existem a nível governamental e autárquico para anular barreiras arquitetónicas que existem nos edifícios escolares.

Por fim, houve um participante que considerou que não existem desvantagens na Inclusão pois todos aprendemos uns com os outros. Tudo o que foi dito anteriormente, leva a concluir que os professores ainda estão muito ligados aquilo que têm de ensinar, aquilo que os programas nacionais obrigam e, quando têm de flexibilizar o currículo, alterar o seu discurso e diferenciar o seu ensino não se sentem à vontade.

Quanto confrontados com a questão das desvantagens da Inclusão de alunos com DID, a percentagem de opiniões que veem mais desvantagens do que vantagens é maior. Há alguma unanimidade em discordarem com o facto de os alunos com DID severa ou profunda deverem permanecer apenas nas salas de apoio ou nas unidades especializadas mas estão também todos de acordo que nas suas aulas estes alunos não têm uma resposta adequada à sua problemática e eles não estão preparados para lhes dar resposta. Apesar de numa primeira análise, estes dois últimos aspetos se afigurarem como possíveis indicadores de atitudes resistentes à inclusão, sabe-se através da revisão da literatura que este tema é, igualmente, polémico, entre muitos investigadores especializados na área das NEE.

Através desta análise, verificou-se um reconhecimento generalizado da importância do professor de Educação Especial (EE), bem como do trabalho que este profissional desenvolve com os colegas da escola. Está-se perante uma atitude bastante positiva que durante muito tempo não foi partilhada entre os docentes do ensino regular face ao docente de EE mas, para haver uma verdadeira Inclusão ainda há muito caminho a percorrer para mudar atitudes e práticas de alguns destes docentes.

Educação inclusiva não significa educação com representações e baixas expectativas em relação aos alunos com DID, ou seja exigir desses alunos o mínimo ou conteúdos muito desfasados da sua idade cronológica, mas sim a compreensão do papel importante das situações estimulantes, com graus de dificuldade e de complexidade que confrontem os

professores e os alunos com aprendizagens significativas, autênticos desafios à criatividade e à rutura das ideias feitas (Costa et al., 2006).

Segundo Mantoan (1997), o processo de Inclusão exige da escola novos recursos de ensino e aprendizagem, concebidos a partir de uma mudança de atitudes dos professores e da própria instituição, reduzindo todo o conservadorismo das suas práticas, em direção a uma educação verdadeiramente interessada em atender às necessidades de todos os alunos.

Categoria D - Preocupações face à presença de alunos com DID na classe regular

Nesta categoria, metade dos entrevistados mostraram ainda preocupação em ter um diagnóstico. Segundo eles, é importante saber as dificuldades/ limitações destes alunos. Não há preocupação em saber quais as qualidades ou qual o seu nível de funcionalidade. Estes docentes ainda estão muito preocupados com o que não é possível ser realizado por estes alunos.

Três dos inquiridos defendem que é muito importante ter em conta o bem-estar dos alunos com DID na sala de aula para que haja uma real Inclusão.

A preocupação de um dos docentes vai ainda para tentar saber se o aluno com DID entende o discurso que lhe é dirigido.

Apenas um dos professores entrevistados referiu a importância de manter os alunos com DID em silêncio e sossegados para que estes deixem os colegas aprender.

A análise dos dados permite concluir que, apesar de haver atitudes favoráveis dos professores face à inclusão de crianças com DID e, de uma forma geral, estes professores considerarem os alunos com DID como parte integrante da turma, por outro, destacam ainda que a Inclusão de alunos com DID deve implicar sempre um número reduzido de alunos na turma e deveria sempre haver um professor de EE ou um assistente operacional para acompanhar estes alunos. Continua a haver aqui uma atitude pouco Inclusiva. Não são os professores que se adaptam ao grupo que têm. Tem de haver sempre uma resposta exterior a eles. Segundo Ainscow (2000), para que as escolas se tornem mais inclusivas é necessário que assumam e valorizem os seus conhecimentos e as suas práticas, que considerem a diferença um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem, que sejam capazes de inventariar o que está a impedir a participação de todos, que se disponibilizem para

utilizar os recursos disponíveis e para gerar outros, que utilizem uma linguagem acessível a todos e que tenham a coragem de correr riscos. Os docentes inquiridos parecem que têm receio de correr esses riscos, ou então, não estão preparados para os correr, necessitando de formação a este nível para melhorarem as suas práticas.

Categoria E - Iniciativas tomadas para responder a essas preocupações

Colocada esta questão metade dos participantes neste estudo referiram que para responder às preocupações referidas anteriormente recorrem a materiais adaptados. Outros evidenciaram o diálogo continuado com o diretor de turma e com os colegas do grupo de Educação Especial.

Apenas um dos inquiridos referiu que recorre ao apoio dos assistentes operacionais para responder às suas preocupações.

Estas iniciativas levam a corroborar a ideia de que um grande número de professores ainda está muito dependente de outros colegas ou outros técnicos para conseguirem responder aos alunos com DID. Apesar de haver já um número considerável de docentes (sete docentes de uma amostra de dez) que se esforça por entender as necessidades dos alunos com DID, que se esforça por procurar soluções e respostas adequadas para este tipo de alunos, ainda há um grupo de professores que continuam a mostrar alguma resistência para a abertura à Inclusão, deixando os alunos com DID à responsabilidade do professor de educação especial, não conseguindo interagir com estes alunos, não conseguindo adaptar materiais ao perfil de funcionalidade dos alunos com DID.

Categoria F - Efeitos da inclusão de crianças com DID nas salas de ensino regular

Nesta categoria houve unanimidade em considerarem que há trabalho acrescido para os docentes que têm nas suas turmas crianças com DID incluídas. Resultados de alguns estudos efetuados por Ainscow (1996) e Santos (2007) corroboram a opinião destes entrevistados na medida em que afirmam que os professores titulares de turma sentem que as exigências educativas são maiores quando têm a presença de alunos com necessidades educativas especiais na sua sala de aula, levando-os mesmo a alterarem alguns métodos de trabalho, nomeadamente, adquirirem hábitos de reflexão sobre a sua

prática pedagógica na constante busca de conhecimento pedagógico e respetiva aplicação à realidade da sala de aula.

No entanto, estes participantes no estudo também referem que, apesar do trabalho, é reconfortante e gratificante o convívio com estas crianças.

Categoria G - Procedimentos de caracterização das necessidades da turma

Nesta categoria os entrevistados responderam todos que utilizam mais do que um procedimento. A maioria faz avaliação diagnóstica e dialoga com o diretor de turma para recolher informações acerca da mesma e recorre a outros colegas para trocar dúvidas. Apenas quatro referiram que preenchem uma ficha de caracterização da turma e três fazem uma observação naturalista dos comportamentos e atitudes dos alunos, fazendo depois registos dessa mesma observação. Estes procedimentos são os mesmos que estes docentes utilizam para detetar as diferentes necessidades.

Relativamente à recolha de informação sobre o historial clínico, terapêutico e, até mesmo, escolar dos alunos com DID, os entrevistados queixam-se que raramente têm acesso aos documentos onde está essa informação, nem têm acesso aos processos dos alunos sem ser através dos diretores de turma. Em muitos casos nem o diretor de turma possui essa informação. Esta está no poder dos serviços especializados que acompanham o aluno e que, dado o número elevado de alunos que atendem, nem sempre fornecem, atempadamente a informação necessária aos docentes da turma. Este fato, coloca algumas restrições ao trabalho dos docentes, no início do ano letivo, pois é informação essencial para o desenvolvimento do trabalho a realizar com os alunos com necessidades educativas especiais.

Nesta categoria é bastante valorizado o trabalho colaborativo entre docentes e técnicos especializados, embora por vezes não corra como devia. Para que este tipo de trabalho resultasse positivamente dever-se-ia fazer como Roldão (2007, p.27) defende. Esta autora sublinha que o trabalho colaborativo *“estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração”*. A mesma autora realça ainda que, para que exista verdadeiramente um trabalho colaborativo, os

docentes têm que estabelecer um plano estratégico e criar estrategicamente a finalidade que orienta as suas tarefas.

Roldão (2007, p.25) refere a importância do trabalho colaborativo que, por vezes, é visto de uma forma ideologizada e “considerando-o sobretudo como uma forma “melhor” no plano moral, mais solidária e menos competitiva de trabalhar, julgada como positiva no plano do bom relacionamento e da disponibilidade para o outro, independentemente da sua real valia para a resposta à necessidade de ensinar melhor.” O trabalho colaborativo, para esta autora, deverá constituir uma mais-valia para a aprendizagem, em vários domínios.

O trabalho colaborativo é muito importante para ensinar e aprender melhor. Roldão (2007, p.28), defende que trabalhar colaborativamente implica *“que cada indivíduo tenha um contributo a dar, que tem de ter o seu processo de construção individual e singular, que requer também tempos e modos de trabalhar individuais.”* Por conseguinte, as próprias tarefas de trabalho colaborativo entre os professores podem, e devem, abranger momentos de trabalho individual para preparar ou aprofundar o essencial.

Freitas e Freitas (2002, p.21) descrevem algumas vantagens da prática da aprendizagem cooperativa. Para estes autores o conceito de aprendizagem cooperativa é *“como um grande chapéu-de-chuva que cobre um número bastante vasto de estratégias, servidas por técnicas adequadas(...). Os professores podem mesmo, salvaguardando alguns princípios fundamentais, criar algumas dessas técnicas.”*

Categoria H - Procedimentos para responder eficazmente às DID

Para que a inclusão tenha sucesso é necessário que as escolas tenham infraestruturas e recursos suficientes para dar resposta aos alunos com DID. De facto, *“a organização da escola é um fator importante no aproveitamento dos alunos especiais”* e preponderante *“para a educação de todos os alunos, ajudando assim a existência de uma maior igualdade de oportunidades para os alunos com dificuldades de aprendizagem e outras necessidades educativas especiais nas escolas regulares”* (Tilstone et al., 2003, p. 95). Mas o mais importante é, sem dúvida a forma como os docentes se organizam para, eles próprios darem respostas adequadas aos alunos que se lhes apresentam. Nesta categoria, cinco dos entrevistados referiram que para resolverem qualquer problema que detetam

na turma recorrem ao Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família e aos docentes do grupo de Educação Especial. Quatro destes docentes afirmaram que fazem adequações às fichas de avaliação para os alunos com DID. Apenas um dos inquiridos salientou que, por si, adapta materiais, diferencia estratégias e presta apoio personalizado aos alunos com DID, sem pôr em causa o percurso escolar dos restantes alunos da turma. Este docente recorre ao Plano Individual de Trabalho cujas atividades são programadas por ele e baseadas tanto nos objetivos do Programa Educativo Individual como nas capacidades do aluno com DID. Desta forma, o docente consegue recolher todos os trabalhos solicitados aos alunos e proceder à sua respetiva avaliação. Este docente considera que o Plano Individual de Trabalho é o instrumento avaliativo que melhor lhe permite adaptar as atividades para os alunos com DID. Tomlinson, (2008, p.149) considera que os planos individuais de trabalho são uma ferramenta muito valiosa pois permitem manter atualizados os objetivos delineados pelo professor para os alunos, possibilitando reunir todos os trabalhos realizados pelos discentes e demais dados “*que podem ajudar tanto os alunos como os professores, a manterem-se focados e na direção certa.*”

As dificuldades apresentadas pelos professores entrevistados em relação ao desenvolvimento de estratégias específicas para trabalhar com alunos com especificidades como é o caso das DID vai de encontro à ideia que é defendida por Semmel et al. (1991 cit. in Camisão, 2004, p. 62), que mencionam que os professores mostram-se apreensivos quanto ao seu nível de preparação para lidar com os alunos com necessidades educativas especiais, bem como Correia (1997, p. 105) quando refere tais preocupações “*em relação à qualidade das aprendizagens académicas que estes possam adquirir e com o tempo que seria necessário despende para um atendimento individualizado*”.

Este autor refere também que “*os professores das classes regulares reagem com alguma apreensão e ansiedade à presença de alunos com NEE nas suas aulas*”. Esta afirmação vem reforçar a ideia de que os professores inquiridos, na maioria das vezes não sabem quais os métodos a adotar e quais os materiais didáticos a utilizar com esses alunos e ignoram aquilo que eles necessitam. Mais uma vez é aqui reforçado a necessidade de formação que os docentes inquiridos sentem nesta área das DID.

Categoria I - Áreas onde se canaliza mais a atenção quando se faz o diagnóstico da turma

O professor é um profissional que exerce grande influência na construção da personalidade e no caráter dos seus alunos. A sua maneira de ser, a forma como fala com os alunos, como interage com eles, vai-lhes transmitir muito mais do que os conteúdos da disciplina e pode deixar marcas para o resto das suas vidas, marcas essas, que podem ser positivas ou negativas. Isto vai de encontro ao que Freire (2002, p.72.) defende quando diz que *“o professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático e racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar a sua marca.”*

Assim, é muito importante que o professor seja atento a todos os sinais que os alunos lhe transmitem para fazer, de forma precisa, o diagnóstico da turma.

Os professores entrevistados apresentaram as seguintes áreas de interesse para canalizarem a sua atenção aquando da realização de um bom diagnóstico da turma:

- Leitura
- Escrita.
- Raciocínio
- Comportamento e Atitudes
- Coordenação motora
- Compreensão

Estas unidades de registo consideradas pelos professores entrevistados variaram, indicando níveis de compreensão e experiência pedagógica diferenciadas. Dessa forma, percebe-se nas ações de alguns docentes uma capacidade maior de se colocarem como mediadores do processo de ensino-aprendizagem. A escolha das subcategorias também teve a ver com a área específica que cada professor leciona.

Categoria J - Definição de DID

Quando, no enquadramento teórico se definiu DID, verificou-se que este conceito surgiu nos primeiros anos do século XXI, veio substituir, de forma conceptual e valorativa, a denominação *Deficiência Mental* e está associada a problemas de défice

intelectual e à adaptação social do sujeito. Tal como advogado por Santos e Morato (2010), a mudança de terminologia é uma necessidade emergente no contexto das populações até agora identificadas e classificadas como tendo Deficiência Mental, e deverá considerar a terminologia DID como um nome que identifique as características da problemática, a sua funcionalidade (e não incapacidade) que tenha em consideração que as limitações podem variar de sujeito para sujeito, ao mesmo tempo em que seja o menos estigmatizante possível.

Ao analisarem-se as respostas das entrevistas verificou-se que nenhum dos entrevistados refere a fraca capacidade de adaptação ao real como uma característica de crianças com DID. Também nenhum dos entrevistados referiu as características destas crianças pela sua funcionalidade e sim pela sua incapacidade. Nesta categoria, a unidade de registo com maior frequência foi a definição de DID como *“fraca capacidade de memória e compreensão”*. A esta definição seguiu-se a de *“dificuldades de aprendizagem em geral”* e por fim *“ritmo de trabalho lento (precisam de mais tempo para aprender)”*. Estas definições vão de encontro às de diversos autores que comprovaram a existência de algumas características distintivas nas pessoas com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, pelo que devem ser consideradas devido à importância que ganham para delinear o respetivo programa educativo individual (PEI) de cada aluno e o seu currículo específico individual (CEI). Estas definições estão um pouco longe do que hoje se considera como DID. Ainda segundo Santos e Morato (2010), a proposta de mudança de terminologia de Deficiência Mental par DID é advogada pelo facto da palavra-chave nesta matéria seja *“dificuldade”*. Esta palavra oferece a possibilidade de, com os apoios adequados, o sujeito poder adotar o papel que lhe é esperado pelos valores sócio-culturais vigentes, descartando, assim, as conceções de caráter de solidariedade/caridade, descredibilização e pena, que ainda hoje lhe é concebido com base em preconceitos. A nova nomenclatura deverá ser funcional, diretamente relacionada com os critérios e características específicas e, acima de tudo, deve ser respeitadora das pessoas a quem é diagnosticada.

Verifica-se que os docentes que participaram no estudo têm fraco conhecimento acerca da definição de DID e também desconhecem a maioria das características dos alunos com esta problemática. Além do diretor de turma, nenhum docente tinha conhecimento da etiologia do problema de cada aluno, nem sabia o grau de severidade que cada aluno diagnosticado com DID apresentava. O desconhecimento das características destes alunos põe em causa todo o seu processo educativo pois, estes docentes não têm isso em

conta quando vão traçar o seu programa educativo ou as suas adequações curriculares individuais.

Categoria L - Sinais que permitem avançarem um diagnóstico de DID

Nesta categoria as respostas dos entrevistados com maior frequência (50% das respostas dadas) incidiram na seguinte subcategoria: “Incapacidade de compreensão.” A segunda resposta com maior frequência foi “Dificuldades em reter informação.” Houve ainda um entrevistado que respondeu: “Dificuldades de socialização e de integração no grupo/turma, fraco poder de atenção/ concentração”. Por fim deu como resposta: “Problemas da fala e da linguagem/ Comunicação.”

Também nesta categoria, os entrevistados demonstram fraca preocupação com a parte emocional e social da criança (apenas um dos dez inquiridos afluorou a temática da socialização). Os seus interesses viram-se mais para a parte das aprendizagens dos conteúdos letivos.

Categoria M - Estratégias de intervenção tendo por base os sinais incorporados

Nesta categoria a maior frequência das respostas dadas incidiu na seguinte resposta: *“Recurso a Estratégias Diferenciadas e a Trabalhos de Grupo”*. No entanto os docentes entrevistados continuaram a evidenciar grande dependência dos docentes da Educação Especial e dos Técnicos Especializados para atenderem os alunos com DID uma vez que as respostas dadas revelam três opiniões para a seguinte unidade de registo: *“Recurso ao Grupo de Educação Especial”*, duas para a unidade de registo *“Encaminhamento para atendimento psicológico”*. Apenas um dos inquiridos respondeu *“ Partilha de informação com outros colegas ”*

Categoria N - A formação inicial tida ou não como suficiente para responder às DID

Todos os professores intervenientes neste estudo consideram que na sua formação inicial não foram preparados para dar resposta a discentes que apresentam dificuldades ou problemas especiais, mais especificamente DID. Foram ainda unânimes em considerar que o tema da inclusão é uma lacuna na formação de professores visto que

chegam à escola cada vez mais discentes com problemas graves e para os quais urge encontrar soluções pedagógicas adequadas a cada aluno. Esta opinião vem confirmar o referido por Correia (2003) e Costa et al. (2006) que preconizam que a formação inicial devia preparar os docentes para a realidade que vão encontrar na escola, nomeadamente ao nível da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

Categoria O - Pertinência da frequência de formação contínua na área das NEE/ DID

Quanto à formação contínua para professores na área das necessidades educativas especiais quase todos os participantes no estudo reconhecem a importância deste tipo de formação para melhorarem a sua prática letiva. Em sua opinião, só apostando na formação contínua se poderá melhorar o acompanhamento dos discentes com deficiência de carácter prolongado e construir uma escola inclusiva de qualidade, ou seja, uma escola capaz de responder à diversidade da sua população, independentemente das problemáticas que esta apresenta.

Autores como Ainscow (1996) e Correia (2005) consideram que a formação contínua permite aos professores aumentarem o seu leque de conhecimentos e, conseqüentemente, a escola amplia a resposta a dar aos alunos com necessidades educativas especiais, favorecendo a implementação de práticas inclusivas cada vez mais sólidas. Correia (1999) atesta mesmo que o sucesso da escola inclusiva tem como pano de fundo a criação de programas de formação para docentes, programas esses que desenvolvam novas competências de ensino de modo a melhorarem a resposta que a escola dá à diversidade de alunos que nela estão inseridos.

Nesta categoria apenas uma docente referiu que não acha pertinente a frequência de formação específica para responder às necessidades dos alunos com DID. A docente respondeu o seguinte: *“Não porque na área das NEE tem de se ter aptidão pessoal para tal e neste caso não tenho.”*

Categoria P – A formação especializada como forma de responder adequadamente às DID

No entanto, e apesar de a maioria referir a importância da formação especializada para o trabalho com os alunos com DID, apenas três docentes realizaram formação especializada no âmbito das necessidades educativas especiais.

Estes três docentes referiram que a frequência deste tipo de formação foi “*muito positivo pois permitiu melhorar práticas e aceitar melhor a diferença*”.

A maioria dos inquiridos referiu que a falha de terem frequentado ações de formação nesta área, nada tem a ver com desinteresse, falta de motivação ou por não acharem necessário. Prende-se com o facto de que, nos centros de formação contínua para professores, são poucas as ações de formação relacionadas com a temática das necessidades educativas especiais.

Categoria Q - Procedimentos quando se identifica lacunas na formação técnica

Nesta categoria, todos os participantes neste estudo referiram que para além da informação disponibilizada pela escola, fazem pesquisas na Internet e procuram em livrarias informação sobre as problemáticas dos discentes com os quais vão trabalhar durante o ano letivo. Segundo os mesmos, esta pesquisa permite-lhes aprofundar os seus conhecimentos sobre as características das problemáticas e, desse modo, direcionarem a sua ação pedagógica, no sentido da superação das dificuldades dos alunos com necessidades educativas especiais, considerando-se mais preparadas e esclarecidas sobre o trabalho a desenvolver.

Além destas pesquisas e destas leituras consideram de igual importância o diálogo contínuo com os colegas de educação especial e/ou outros técnicos especializados, bem como a partilha de informações e troca de experiências com outros colegas.

Segundo Pedro Demo (1999) o professor tem de estar em aprendizagem constante, baseada num esforço reconstrutivo, no qual ele reescreve a sua própria história, mas, ao fazê-la, parte da sua relação consigo mesmo e com o outro, com o contexto social no qual está inserido. O professor deve saber reconstruir o conhecimento com qualidade formal e política, o que o leva à sua emancipação e à conquista de sua autonomia pessoal e profissional. Ainda para o autor, aprende-se bem com um professor que sabe

aprender bem, ou seja, com aquele que é capaz de construir, desconstruir e reconstruir o conhecimento, sempre que necessário. É importante que o professor tenha consciência das suas necessidades formativas e vá em busca de respostas para os seus problemas, as suas dificuldades.

A realidade é que, como docentes, não fomos formados para trabalhar as emergências que acontecem nos ambientes de aprendizagem e, conseqüentemente, temos dificuldades em reconhecê-las e em conviver com elas. Segundo Morin (1997, p. 15) “*A nossa formação docente foi toda pautada por uma causalidade linear, do tipo causa-efeito, por uma linearidade docente do tipo estímulo-resposta, por processos do tipo início-meio e fim, esquecendo que os efeitos retroativos sobre as causas, realimentando-as ou modificando-as.*”

É cada vez mais importante que o professor consiga investir na sua autoformação. A autoformação implica a tomada das rédeas da vida nas próprias mãos, seja da vida profissional como pessoal, bem como a conquista da sua autonomia existencial, o tornar-se sujeito. É aqui que Pineau, citado por Sommerman (2003), adverte que esta dimensão implica: tornar-se objeto de formação de si mesmo. No presente estudo há uma pequena percentagem de professores que investem muito na sua autoformação, fazendo pesquisas na internet, fazendo leituras e também na heteroformação quando se dispõem a trocar ideias, materiais, métodos de trabalho com outros colegas e, igualmente, quando pretendem frequentar ações de formação de forma espontânea, por sentirem necessidade e aí recorrem ao apoio de especialistas em determinado assunto.

Categoria R - Formação pretendida como prioritária no âmbito das necessidades educativas especiais

As temáticas abordadas nesta categoria foram variadas mas a maior incidência caiu sobre a temática da Dislexia, seguida das problemáticas variadas, Autismo/ DID, TIC para as crianças com DID, Avaliar problemas, Aprender a fazer diagnósticos, Língua Gestual, Raciocínio Abstrato.

Apenas quatro dos entrevistados veem necessidade em realizar formação contínua durante maior duração de tempo. Os restantes revelam algum interesse em realizar formação e saber mais sobre as diferentes problemáticas mas, gostariam de realizar sessões de curta duração tais como *workshops* ou seminários temáticos. Apenas um docente evidenciou curiosidade e disponibilidade em frequentar um curso intensivo de

língua gestual portuguesa, é também o único docente que possui formação especializada no âmbito das NEE.

Após a análise do teor das entrevistas realizadas e fazendo a triangulação de dados com o material que foi recolhido nas observações naturalistas, pode-se concluir que está bem visível nas aulas que foram observadas o que aqui foi dito nestas entrevistas. A informação recolhida nas entrevistas vem reforçar a ideia que já tínhamos que, na turma em estudo, existem docentes que têm presente os princípios da escola inclusiva e esforçam-se por cumpri-los mas, na sua maioria, estes docentes, aceitam os alunos com DID nas suas aulas porque são obrigados a isso. Não os maltratam, nem repudiam mas, muitas vezes ignoram-nos não conseguindo responder positivamente às suas reais necessidades. São docentes pouco abertos à mudança e com poucos conhecimentos no âmbito das NEE em geral e das DID em particular. Estes docentes ainda são de opinião que o professor de EE é um professor de métodos e técnicas especiais e que só ele consegue responder aos alunos com NEE/ DID. Os professores participantes do presente estudo, conforme se verificou nas observações de aula e se veio a comprovar nas entrevistas, procedem à diversificação de estratégias para o grupo em geral e não para os alunos com DID em particular. Uma das inferências que foi tirada nas observações foi que este facto talvez se devesse ao desconhecimento. De facto, a maioria dos docentes nunca frequentou formação na área das NEE/ DID e não sabem como trabalhar com as especificidades destas crianças.

2.3. Considerações Finais

A escola enfrenta atualmente uma grande transformação onde nenhum agente educativo fica indiferente. A Inclusão de alunos com DID nas classes regulares direciona-nos para uma nova ideologia de adaptação a um contexto ao qual não houve uma preparação prévia. É pois, esta escola, que terá que desempenhar um dos mais importantes papéis no seio de uma sociedade que é o de formar e educar crianças, jovens e adultos e dar-lhes oportunidades iguais. A instituição escola é agora detentora de inúmeras responsabilidades, em que parte delas devia caber às famílias. A sobrecarga que foi imposta aos docentes implica para estes funções e responsabilidades múltiplas e esgotantes. A transformação incessante que opera no mundo atual a todos os níveis de conhecimento e as exigências que daí resultam nos vários domínios do saber exigem

uma atualização permanente a par de uma especialização. Aos professores é exigido um esforço cada vez maior a que todos procuram corresponder procurando atualizarem-se e o melhor meio para este efeito é o recurso à formação contínua.

Este estudo tentou responder à questão acerca das necessidades formativas dos docentes do ensino regular para poderem responder adequadamente aos alunos com DID.

Mesmo diante das dificuldades já citadas foi possível recolher informações que se acham interessantes sobre as necessidades de formação dos professores do ensino regular, que permitiu uma articulação entre as duas dimensões deste estudo – teórico e empírico – e concretizar os objetivos a que nos propusemos.

Quando perante a análise dos dados surgem, de forma muito clara, algumas ações de formação contínua para os professores do ensino regular, no âmbito das áreas que passamos a especificar: - Escola Inclusiva – Princípios e Fundamentos; Dislexia; Avaliação das NEE; Abordagem a problemáticas várias, nomeadamente acerca das DID.

A literatura tem destacado a mudança no papel do professor, já há muito tempo tem salientado a influência do professor na sociedade, convém aqui destacar que os entrevistados demonstraram ter consciência de que a sua função de professor tem uma grande responsabilidade social. De uma forma geral, tentam preparar os seus alunos, para a realidade social e profissional onde serão envolvidos assim que acabarem os seus estudos. Os professores, na sua maioria, destacam que a formação contínua específica para quem tem que trabalhar com alunos com DID é imprescindível pois permite ajudar ao seu desenvolvimento pessoal e profissional e consequentemente dos seus alunos uma vez que, procuram fazer com que os alunos tenham novas oportunidades de descobertas de saberes e que ao mesmo tempo possam consolidar conhecimentos adquiridos. Ao partilhar da opinião de Widden e Tisher (cit. Rodrigues, 2006:20) “... *se queremos dar aos jovens a melhor educação é basilar dar primeiro uma boa formação aos que vão ensinar*” e pensando nisto é evidente que a formação especializada ou contínua é necessária e desejável. Neste estudo foi constatado a quase total ausência de formação especializada dos professores do regular e pouca formação contínua na área das NEE (apenas um docente, dos entrevistados possui formação especializada).

Aguns dos entrevistados também referiram que apesar de terem desejo de frequentar formação na área das NEE, esta nem sempre surge. A oferta de formação contínua de professores na área das NEE é pouco frequente e quando ocorre é centralizada nos grandes centros urbanos (Lisboa, Coimbra e Porto) e muito dispendiosa. Para colmatar

esta lacuna ao nível de formação específica, os professores referiram que adquirem os conhecimentos para preparar as suas aulas para os alunos com DID através de leituras pessoais nomeadamente da legislação em vigor e interpretação desta; pesquisa na internet acerca de problemáticas variadas; em reuniões pedagógicas com os colegas docentes de EE; durante a própria prática profissional nos cursos. Assim deverá ser promovida uma formação contínua para estes professores possam integrar as equipas técnico-pedagógicas dos alunos com DID de forma a poderem dar o seu contributo na elaboração dos respetivos Programas Educativos Individuais e Currículos Específicos Individuais não por obrigação mas de uma forma espontânea e voluntária com certezas e conhecimentos específicos deste tipo de contexto.

Apesar dessa deficiência na formação dos professores os mesmos consideram que esta atividade é uma fonte muito enriquecedora de crescimento profissional, sobre todos os aspetos, positivos e negativos sendo fontes de desenvolvimento de competências exigente e desgastante, que envolve muito tempo e disponibilidade. Característica que é capaz de selecionar os professores que terão a capacidade de exercer essa função de forma eficiente. Embora os professores não escolham ter um aluno com DID nas suas turmas, este facto é cada vez mais regular e requer uma resposta adequada dos docentes. Acreditamos que a Inclusão na escola destas crianças, realizada em função dos princípios de uma educação inclusiva, constitui uma experiência fundamental que definirá o sucesso do seu futuro no que respeita ao processo de inclusão na sociedade. Neste sentido, e enquanto mediador entre o conhecimento e o aluno, o papel do professor ganha especial destaque, cabendo-lhe a criação e a gestão de práticas pedagógicas inclusivas dentro da sala de aula, que contemplem as diferenças e as especificidades nos processos de aprendizagem destes alunos, dotando-os de competências para uma vida autónoma e de qualidade.

Quando se efetuou a revisão bibliográfica sobre o tema, deparámo-nos frequentemente com referências a *resistência à mudança, falta de recursos, falta de formação, necessidade de desenvolver culturas inclusivas, novas exigências aos professores*.

A análise dos dados obtidos permitiu verificar que este grupo de docentes apresenta atitudes favoráveis face à inclusão de crianças com DID, de uma forma geral, os professores consideram estes alunos como parte integrante da turma, defendendo, por um lado, que a inclusão destes alunos constitui uma mais-valia para o processo de ensino aprendizagem de todos os intervenientes e, por outro, consideram que esta Inclusão significa trabalho acrescido para todos os docentes.

Através desta análise, evidenciou-se um reconhecimento generalizado da importância professor de EE, bem como do trabalho que este profissional desenvolve com os colegas da escola. Está-se perante uma atitude bastante positiva que durante muito tempo não foi partilhada entre os docentes do ensino regular face ao docente de EE.

Verificou-se ainda algumas atitudes resistentes à inclusão de alunos com DID.

Os professores do 3ºciclo do ensino regular participantes neste estudo têm dificuldade em implementar práticas pedagógicas adequadas no atendimento de alunos com DID por falta de formação adequada e especializada, pelo que face a tais necessidades apresenta-se de seguida um plano de formação que visa responder aos problemas identificados.

3. Projeto de Intervenção - Formação de Docentes no âmbito das NEE

O objetivo final da nossa investigação tem a ver com a definição de um plano de intervenção que vá de encontro às necessidades detetadas. Assim propõe-se definir um plano de ação que assente na formação dos docentes do ensino regular para que estes comecem a responder de forma mais inclusiva aos alunos com DID.

3.1. Enquadramento e Justificação

A formação contínua do professor é, sem dúvida alguma, uma das premissas fundamentais para que a inclusão aconteça de forma satisfatória, algo essencial nesse processo, pois promove a aquisição de conhecimentos e competências, bem como a reflexão acerca do tipo de discurso que se produz na prática. Formar para incluir assenta no postulado de que a educação tem como finalidade, possibilitar ao indivíduo o desenvolvimento de todo o seu potencial cognitivo, afetivo e social, independentemente das características pessoais, culturais e étnicas.

A formação contínua tende a articular-se em primeira linha com os objetivos do sistema, nomeadamente com o desenvolvimento da reforma. É uma visão inaceitável, uma vez que não concebe a formação contínua na lógica do desenvolvimento profissional dos professores e do desenvolvimento organizacional das escolas.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Segundo Nias, (1991, p.58) *“O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”*.

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua,

nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

Dominicé (1990, pp. 149-150) defende que *“O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autónomo da profissão docente.”*

A organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica. E, no entanto, este é o único processo que pode conduzir a uma transformação de perspectiva e a uma produção pelos próprios professores de saberes reflexivos e pertinentes. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. Passa também por uma reflexão crítica sobre a sua utilização e por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.

3.2. Objetivos

Com este projeto de intervenção pretende-se atingir os seguintes objetivos:

- Refletir sobre o conceito de Inclusão e os seus princípios e fundamentos;
- Conhecer características de diferentes problemáticas ao nível das NEE e suas causas;
- Refletir sobre possíveis formas de intervenção ao nível das diferentes problemáticas no âmbito das NEE;

- Avaliar o desenvolvimento dos alunos com NEE decorrentes das DID;
- Analisar a sua prática pedagógica, no ponto de vista da diferenciação pedagógica, identificando pontos fortes e pontos fracos;
- Conceber formas possíveis de melhorar as respostas dadas aos alunos com DID;
- Planear, implementar e regular situações de aprendizagem que promovam a Inclusão;

3.3. Atividades a Desenvolver

Face ao exposto e em função dos constrangimentos detetados ao longo do trabalho, considera-se fundamental a implementação de uma ação formativa anual no âmbito das NEE, a realizar no Agrupamento de Escolas de Moura por forma a colmatar a reais dificuldades dos docentes nesta área. Esta formação deve seguir o modelo de uma oficina de formação, na qual se ministrariam os conteúdos em função das necessidades individuais dos docentes participantes.

Nesse sentido, esta ação de formação deve ser contínua e direcionada para os professores do ensino regular.

Cada sessão deverá contemplar um programa que, embora aberto e flexível ao nível de conteúdos, apresente a seguinte estrutura:

- 1- Diagnóstico das dificuldades/necessidades dos docentes perante as diversas problemáticas dos seus alunos;
- 2- Breve formação teórica sobre as problemáticas ou conteúdos abordados;
- 3- Práticas de diferenciação pedagógica: adequações curriculares, modelos, metodologias, estratégias, planeamento e intervenção diferenciados.
- 4- Apresentação e discussão de resultados.

Por outro lado, é nossa opinião que a oficina de formação, assim concebida, constitui, ainda, um espaço ideal de debate e reflexão de experiências, que submetidas a uma avaliação crítica e partilhadas por todos enriquecerão o saber de cada um.

Como incentivo à participação de um maior número de professores, a formação deverá ser acreditada, visto constituir uma mais-valia para os *curricula* dos docentes, contribuindo para a sua valorização pessoal e progressão profissional.

3.4. Recursos

A ação de formação, em questão, será organizada por uma equipa multidisciplinar do agrupamento escolar, que envolve professores especializados em EE, psicólogos, fisioterapeutas, terapeutas da fala e assistentes sociais.

Ao nível dos recursos materiais, estes deverão ser disponibilizados pelo Agrupamento em função das necessidades dos professores de forma a haver uma boa operacionalização do plano formativo.

3.5. Avaliação

A avaliação será realizada de forma contínua ao longo do processo formativo dos docentes, sugerindo-se a construção de um portefólio individual. Este deverá ser constituído por uma seleção de materiais utilizados em sala de aula e outros construídos durante as sessões formativas. Deverá conter também uma componente reflexiva individual acerca do trabalho desenvolvido ao longo da formação.

No final da formação será distribuído pelos participantes um questionário de resposta de escolha múltipla com vista a avaliar o seu grau de satisfação com as situações de aprendizagem vivenciadas.

3.6. Cronograma

A formação decorrerá em momentos distintos do ano letivo, nomeadamente, no início e meados de cada período letivo, ou seja, a par do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. O número total de horas dependerá do número de docentes formandos envolvidos e da forma como serão distribuídos os grupos de trabalho e estruturadas as sessões.

Acreditamos que, com esta proposta de ação, os docentes do ensino regular irão adquirir e aperfeiçoar as suas competências no sentido de se sentirem confortáveis no acompanhamento educativo dos seus alunos com DID.

Conclusão

Pensar em educação, hoje, é pensar numa multiplicidade de crianças/jovens com características próprias, esperando que a instituição Escola lhes proporcione uma variedade de respostas adequadas à sua realidade, aspirações e interesses. Mergulhadas nesta diversidade existem as crianças com necessidades educativas especiais, das quais este estudo dá enfoque às que apresentam DID. Partindo do pressuposto de que cada vez mais estes alunos fazem a sua escolaridade incluídos nas turmas/escolas do ensino regular, constituiu-se como objetivo geral deste estudo, investigar como é que os professores do ensino básico, do 3º ciclo, percecionam a inclusão das crianças/jovens com DID e quais as dificuldades que sentem, ao nível das suas necessidades formativas, para responder a este tipo de crianças.

A revisão da literatura revelou-se proeminente, atendendo a que foi partindo dela que se construiu toda a essência deste estudo. Todavia, foi na investigação empírica que se investiu com mais afínco e empenho, a qual foi exigindo uma maior reflexão desde a construção dos instrumentos utilizados na recolha de dados – o protocolo de observação naturalista e a entrevista, até à análise e discussão dos resultados obtidos e a elaboração do plano de intervenção.

Nos últimos anos, muito se tem debatido sobre a importância da inclusão de crianças com a referida problemática, em turmas de ensino regular, o que veio pôr em causa muitas das práticas didático-pedagógicas adotadas pelos professores, no âmbito do desenvolvimento curricular com alunos detentores de DID. As interações numa sala de aula regular, que se pautem pelos princípios da inclusão, trazem ganhos significativos para estas crianças. Não é possível ignorar que, *“em geral, quanto mais tempo os alunos com deficiência passam em ambientes inclusivos, melhor é o seu desempenho nos âmbitos educacional, social e ocupacional”* (Ferguson & Ash, 1989; Wehman, 1990, citados por Stainback & Stainback 1999, p. 23).

Por seu lado, a Escola deve reconhecer e satisfazer as necessidades dos seus educandos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de forma a garantir um bom nível de educação para todos.

No caso das crianças com DID, *“a intervenção pedagógica, na escola, terá que ter uma dimensão total que não abranja apenas a dimensão ensino/aprendizagem ao nível das áreas académicas, mas também a dimensão social”* (Quintas, 1993, p. 30). Tudo isto só se conseguirá através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de

estratégias pedagógicas diferenciadas, de utilização de recursos e de uma cooperação entre todos os implicados no processo educativo. Urge criar condições para que estes possam ser capazes de ultrapassar as barreiras que impedem a retenção e compreensão da informação, de modo a que desenvolvam as suas capacidades, se sintam verdadeiramente incluídos na dinâmica escolar e se tornem sujeitos autónomos, sociáveis e, concomitantemente, ativos na sociedade. Para que isto se consiga não é só necessário boa vontade por parte dos professores do ensino regular. Estes devem estar preparados para isso logo, devem receber formação adequada que os capacite a trabalhar com um público diversificado.

Atendendo ao importante papel que têm os professores num contexto inclusivo, foi a eles que se direccionou este estudo, e foi através deles que se obteve a informação necessária para atingir os objetivos deste trabalho.

Com efeito, depois de se seleccionar a amostra, de recolher os dados através da observação e da entrevista, de analisar os dados recolhidos, foi possível finalmente elaborar algumas reflexões e retirar informação sobre as necessidades formativas dos professores do ensino regular para fazer face à inclusão dos alunos com DID, nas turmas/escolas do ensino regular. Importa referir que as considerações aqui efetuadas têm apenas em conta os sujeitos observados e inquiridos, não sendo pretensão generalizar tais dados.

Um dos objetivos deste estudo consistia em perceber o que os docentes entendiam por Inclusão. Os resultados vieram ao encontro das expectativas, mostrando que muitos docentes ainda têm dificuldade em definir este conceito e em pôr em prática o que é preconizado nesta abordagem.

De entre outras informações recolhidas que levaram a uma reflexão importante, destaca-se o facto de os professores do ensino regular darem grande importância ao facto dos alunos com DID estarem integrados nas turmas/escolas regulares. Na realidade os professores em estudo evidenciaram uma perceção positiva mais favorável à inclusão dos alunos com DID para os próprios alunos do que para os seus colegas.

Por fim, foi interessante verificar que todos os docentes envolvidos no estudo consideram insuficiente, para responderem à Inclusão dos alunos com DID, a formação inicial que receberam. Todos consideram importante a frequência de formação especializada mas, apenas uma minoria, a frequentou. Houve ainda uma docente que referiu não sentir qualquer necessidade de frequência deste tipo de formação, uma vez que não apresenta perfil para trabalhar com esta especificidade de crianças.

Em síntese, parece que uma formação profissional adequada para o tipo de intervenção pedagógica que se põe em prática contribui para que se tenha uma percepção positiva mais favorável à inclusão escolar dos alunos com DID. Como tal, um dos aspetos que nos parece premente ser alvo de reflexão e de estudos futuros é a importância da obrigatoriedade de frequência de formação continua sobre Inclusão/ NEE para todos os professores.

Finalmente, dada a pertinência do tema aqui tratado, não só para a área de especialização em que se insere esta tese de Mestrado – Educação Especial – como também para a formação dos agentes educativos em geral, pensa-se deixar em aberto um espaço de reflexão para a realização de futuros trabalhos que venham aprofundar esta temática. Considera-se, assim, contribuir para uma escola promotora do sucesso educativo, tendo presentes os princípios da inclusão de todos os alunos em geral, e aqui de um modo particular das crianças/jovens com DID.

Um outro aspeto que se julga ser interessante tratar, em estudos futuros, tem a ver com as necessidades formativas dos pais dos alunos com DID e dos pais dos seus pares não deficientes, face à inclusão das crianças/jovens com esta problemática no ensino regular.

E, para terminar, atrevemo-nos a deixar aqui algumas recomendações que se consideram ir ao encontro dos anseios dos professores, quando se referem ao processo de inclusão dos alunos com DID, nas turmas/escolas do ensino regular. Assim, deve-se, por um lado, apostar mais na formação adequada dos professores implicados na intervenção educativa destas crianças/jovens, antes de a pôr em prática. Por outro lado, garantir os recursos humanos e materiais necessários, inerentes à resposta educativa mais ajustada e motivadora para alunos com esta problemática.

A concertação de esforços no sentido de promover uma Escola Inclusiva às crianças/jovens com DID e a todas as que, de um modo geral, têm necessidades educativas especiais, certamente conduzirá à edificação de uma sociedade cada vez mais justa e solidária, onde as diferenças sejam respeitadas e as capacidades individuais potenciadas.

Bibliografia

- Adler, P. A., & Adler, P. (1994). *As técnicas de observação. Manual de pesquisa qualitativa*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ainscow, M. (1996). *Education for all: making it happen*. Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial. Birmingham.
- Ainscow, M. (2000). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- Albarelo, L., Digneffe, F., Hirnaux, J.P., Maroy, C., Ruquoy, D. (2005). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Albuquerque, M. C. (2000). *A Criança com Deficiência Mental Ligeira*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração dos jovens com Deficiência.
- Arends, R. (1997). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora MacGraw-Hill de Portugal.
- Bairrão Ruivo, J. (1983). *Perspectivas de educação integrada em Portugal*. Lisboa: Comunicação no 15^a Congresso Mundial de reabilitação Internacional (documento policopiado).
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Barbosa, L. M. (2005). *A Escola Sensível e Transformacionista. Uma Organização Educativa para o Futuro*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro
- Blair, N., & Lange, R. (1990). *A model for district staff development. Programming for staff development*. Londres: Falnes Press

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Camisão, I. (2004). *Perceção dos professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais*. Tese em Psicologia Escolar, Universidade do Minho, Braga.
- Canário, R. (1991). *Mudar as Escolas: o Papel da Formação e da Pesquisa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Carmo, A. A. (2001). *Inclusão escolar: roupa nova em corpo velho*. *Revista Integração*, Brasília, MEC, ano 13, n. 23, p. 21-16
- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. London: The Falmer Press.
- Colás Bravo, P. (1992). *A Metodologia qualitativa*. In P. Colás, L. Buendia, *Investigação Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores*. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L., & Stöer, S. (1999). *Acerca do trabalho do professor: Da tradução à produção do conhecimento no processo educativo*. *Revista Brasileira de Educação*, 11.

- Costa, A. M. B. (1999). *Uma Educação Inclusiva a Partir da Escola que Temos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Costa, A.M.B., Leitão, F.R., Morgado, J., Pinto, J.V. (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal*. Porto: Edições Asa.
- Currás, C.; Dosil, A. (2001). *Diccionario de psicoloxía e educación*. Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria-Xunta de Galicia.
- Declaração Universal dos Direitos do Homem. (1948) - Documento policopiado
- Conferência Mundial sobre a Educação para Todos*. Normas das Nações Unidas (1993). ONU
- Delors, J. et al. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir* (Relatório da UNESCO). Porto: Edições Asa.
- Demo, P. (1999). *Educar pela Pesquisa*. 4ª. Ed. Campinas: Autores Associados.
- Dewey, J. (1989). *Philosophy and Education*. Vol.5. Carbondale, Southern Illinois University Press.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores*. (2ª edição). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Falcão, J. T. R.; Régner, J. C. (2000). *Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador*. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, nº12, pp.18-31.

- Ferreira, M. S. (2007). *Educação Regular, Educação Especial – Uma História de Separação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. 2.^a ed. Lisboa: Ed. Monitor.
- Fonseca, V. (1989). *Educação Especial*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fontana, A., & Frey, J. (1994). Interviewing. The art of science. In Norman Dezin e Yvonna Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.23-46). London: Sage Publications.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 24^a ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, L., & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1991). *Por que é que vale a pena lutar? – O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora
- García, C.M. (1999). *Formação de Professores - Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gelb, S. (2002) The dignity of humanity is not a scientific construct. *Mental Retardation*, v.40, n.1, pp.57-59
- Hargreaves, A. (1998). Os professores em tempos de mudança. Amadora: Editora MacGraw-Hill.
- Idol, L., Nevin, A. & Paolucci-Whitcomb, P. (1994). Consulta colaborativa. Austin, TX: Pro-Ed.
- Kirk, S. A., & Gallagher, J. J. (1996). *Educação da Criança Excepcional*. São Paulo: Martins Fontes.

- Leitão, F. R. (1998). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Edição do autor.
- Luckasson, R. et al. (2002). *Mental Retardation: Definitions, Classification and Systems of Supports*. 10th Edition, AAMR,
- Machado, Rosângela.(2009). Educação especial na escola inclusiva: políticas, paradigmas e práticas. São Paulo: Cortez.
- Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mantoan, M. T. E. (Org.) (1997). *A integração de pessoas com deficiência*. São Paulo: Memnon. SENAC.
- Marcelo, C. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Org.) *Os professores e sua formação* (pp.287-302). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Martins, Ana Paula. (2009). *Inclusão: Um guia para educadores e professores*. Quadrado Azul Editora
- Martins, C.C. (1999). Os Atuais modelos de Formação de Professores: Reflexos, In III Congresso Internacional sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressões Portuguesa - Teorias e Práticas Educativas na Formação de Professores – Desafios para o Século XXI (2003). Instituto Superior de Educação.
- Mezirow, J. et al. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood - A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco-Oxford: Jossey-Bass Publishers.
- Morgado, J. C. (2007). *Formação e Desenvolvimento Profissional docente: Perspectivas Europeias*. Braga: CIEd, Universidade do Minho.

- Morgan, K. (1993). *A formação de professores e de liderança para a alfabetização científica e tecnológica*. Fórum Project 2000 +, Paris: UNESCO.
- Morato, P., & Santos, S. (2007). Dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. A mudança de paradigma na concepção da deficiência mental. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, IV série, v.14, pp.51-68
- Morin, E. (1994). *Ciência com consciência*. Sintra: Europa-América.
- Nias, J. (1991). Changing Times, Changing Identities: Grieving for a Lost Self. In *Educational Research and Evaluation* [ed. R. Burgess]. Lewes: The Falmer Press.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula. Um Guia para Professores*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia.
- Olabuenaga, J.I. R. & Ispizua, M.A. (1989). *La descodificacion de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- OMS (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa: Organização Mundial de Saúde/ Direção Geral de Saúde.
- Pacheco, D. B., & Valencia, R. P. (1997). *A Deficiência Mental. Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivros
- Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto, Porto Editora.
- Pennington, M. C. (1995). *O Ciclo da Mudança dos Professores*. *Tesol Quaterly*, v. 29, n. 4, winter, p. 705-731.
- Pessotti, I. (1984). *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: EDUSP.

- Perrenoud, PH. (2000). *As Práticas Pedagógicas Mudam e de que Maneira?* Porto Alegre: Artmed Editora.
- Porter, G. (1998). *Textos de Apoio – Seminário Educação Inclusiva*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica – Núcleo de Orientação Educativa e de Educação Especial.
- Queiroz, M., & Ramos, J. (2007). *Educação especial. Modelos de serviços para o educando com retardo mental*. São Paulo: APAE.
- Quintas, J. M. D. (1993). Educação especial: o direito à diferença. *Revista Integrar*, Janeiro- Abril 98, 28-31.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V.(2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Ramalho, B. L. & Nuñez, I. B (2001). *Psicologia na Formação de Professores*. Mimeo. Natal: UFRN.
- Ribeiro, C. (2003). *Metacognição: Um apoio ao Processo de Aprendizagem*. Psicologia, Reflexão e Crítica, vol.16 (1), pp. 109-116.
- Rodrigues, D. (Org.) (2003). *Perspectivas Sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade*. Coleção Educação Especial 13. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2007). *Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores, in Dossier: Trabalho colaborativo dos professores, Revista Noesis*, n.º 71, pp.23-40
- Santos, L. P., & Paraíso, M.A. (1996). *O Currículo como Campo de Luta*. In: *Presença Pedagógica*, n. 7 pp.33-39.

- Santos, S., & Morato, P. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Porto Editora. Coleção Educação Especial, n.8.
- Santos, S. (2007). Comportamento adaptativo e qualidade de vida nas crianças com dificuldade intelectual e desenvolvimental. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*. vol. 14
- Santos, S. (2010). A DID (Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental) na Atualidade. *Educação Inclusiva, Vol. 1, nº2, II-XVI*
- Sassaki, R. K. (1997). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- Schalock, R. L. Buntinx, W., Borthwick-Duffy, A.Luckasson, R., Snell, M. Tasse, & Wehmeyer. (2007). Perspectives: The renaming of mental retardation: Understanding the change to the term intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*. v.45. pp. 42-63.
- Schalock, R. L. Buntinx, W., Borthwick-Duffy, A.Luckasson, R., Snell, M. Tasse, & Wehmeyer. (2010). *Intellectual Disability – Definition, Classification ad Systems of supports*. 11th Edition, Washington, DC: AAIDD.
- Serrano, A., M. & Correia, L. M. (2002). *Parcerias Pais-Professores na Educação da Criança com NEE*. Em L. M. Correia & A. P. Martins (Eds.), *Inclusão: Um Guia para Educadores e Professores*. Braga: Quadrado Azul Editora
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2) pp.22-34.
- Shulman, L. S. (1993). Renewing the pedagogy of teacher education: The impact of subject-specific conceptions of teaching. In L. Montero e J. Vez (Ed.), *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado* (pp. 53-69). Santiago de Compostela: Tórculo Edicións.

- Silva, J. C., & Morgado, J. (2007). Colaboração entre Professores: Realidades e Desafios. in Proceedings of the IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Solè, I. (2004). Das capacidades à prática educativa. In C. Coll, & E. Martín, (Org.) *Aprender Conteúdos & Desenvolver Capacidades*. Porto Alegre: ArtMed.
- Sommernan, A. (2003). *Formação e transdisciplinaridade: uma pesquisa sobre emergências formativas do CETRANS*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Nova Lisboa e à Université François Rabelais de Tours. Lisboa.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão – Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Steinemann, C. F. (1994). *A Integração Vocacional de Deficientes*. In *Facilidade* - Edição n.º 8, pp. 11-18
- Thurler, M. G., & Perrenoud, P. (2005). *Cooperação entre professores: A formação inicial deve preceder as práticas?* in *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n.º 128, pp.38-43
- Tilstone, C., Florian, L., & Rose, R. (2003). *Promover a Educação Inclusiva*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tomlinson, C., A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidade*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Troncoso, M. V., & Cerro, H. M. (2004). *Síndrome de Down – Leitura e Escrita*. Porto: Porto Editora.

- UNESCO. (1994) Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional;
- UNESCO. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Lisboa: Edições Asa
- Vayer, P.; Rocin, C. (1992). *Integração da Criança Deficiente na Classe*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vieira, F., & Pereira, M. (2002). Se houvera quem me ensinara., A Educação de Pessoas com Deficiência Mental (5.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vigotsky, L., S. (1985). Le problème de l'enseignement et du développement à l'âge scolaire. In B. Schneuwly & J. P. Bronckart (eds.). *Vigotsky aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Walsh, K. (2002). *Thoughts on changing the term mental retardation. Symposium: What's in a name? Mental Retardation*, v.40, n.1.
- Wolfensbeger, W. (1972). *The Principle of Normalization in Human Services*. Toronto : National Institute on Mental Retardation.
- Warnock Repport.(1978). *Special Education Needs*. Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Zabalza, M. A. (1997). *Diversidade e Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação.

Documentos Legais

Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de Outubro. Diário da República I Série, nº 253 do diário da República.

Decreto-lei 319/91 de 23 de Agosto. Diário da República I Série A, nº 15 do Diário da República.

Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro. Diário da República I Série, nº 4 do Diário da República

Despacho conjunto nº 105/97 de 1 de julho. Diário da República II Série, nº149 do Diário da República.

Portaria 358/86 de 10 de Julho. Diário da República I Série, Nº 156, do diário da República.

APÊNDICES

Apêndice I

Exmo. Sr.
Diretor do Agrupamento de Escolas de Moura

Assunto: Pedido de Autorização para desenvolver a investigação da dissertação

Eu, Maria Teresa Figueira Condeça, tendo concluído a parte curricular do curso de Mestrado em Educação Especial – Especialização no Domínio Cognitivo e Motor do Instituto Politécnico de Beja, venho por este meio requerer autorização de V. Ex.^a com o objetivo de poder desenvolver a investigação da minha dissertação, intitulada “A Inclusão de alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais no Ensino Regular - Necessidades Formativas dos docentes”, sob a orientação da Professora Doutora Maria Teresa Pereira dos Santos.

Para este estudo foram escolhidos os docentes do terceiro ciclo deste Agrupamento de Escolas pois, é neste ciclo que estão incluídos o maior número de alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais. Aos docentes ser-lhes-á aplicada uma entrevista semi-diretiva e também haverá necessidade de observar algumas aulas onde estes alunos estão integrados.

Os principais objetivos da minha investigação são os seguintes:

- Conhecer as conceções dos professores do ensino regular face à problemática da integração/inclusão de crianças com DID.
- Identificar quais as dificuldades dos professores perante os alunos com DID.
- Compreender o trabalho desenvolvido pelos docentes de forma a responder a estes alunos.
- Avaliar se na cultura da escola estão subjacentes os objetivos da Inclusão.
- Conceber um plano de intervenção que responda às necessidades identificadas e que contribua para promover a inclusão dos alunos com DID.

Assim peço deferimento ao meu pedido.

Atenciosamente

Moura, 5 de março de 2014

A requerente

Apêndice 2

Exmo. Sr.
Professor do Agrupamento de Escolas de Moura

Assunto: Pedido de Autorização para realizar entrevista.

Eu, Maria Teresa Figueira Condeça, tendo concluído a parte curricular do curso de Mestrado em Educação Especial – Especialização no Domínio Cognitivo e Motor do Instituto Politécnico de Beja, venho por este meio requerer autorização de V. Ex.^a com o objetivo de poder desenvolver a investigação da minha dissertação, intitulada “A Inclusão de alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais no Ensino Regular - Necessidades Formativas dos docentes”, sob a orientação da Professora Doutora Maria Teresa Pereira dos Santos.

Para este estudo foram escolhidos os docentes do terceiro ciclo deste Agrupamento de Escolas pois, é neste ciclo que estão incluídos o maior número de alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais. Aos docentes ser-lhes-á aplicada uma entrevista semi-diretiva e também haverá necessidade de observar algumas aulas onde estes alunos estão integrados.

Os principais objetivos da minha investigação são os seguintes:

- Conhecer as conceções dos professores do ensino regular face à problemática da integração/inclusão de crianças com DID.
- Identificar quais as dificuldades dos professores perante os alunos com DID.
- Compreender o trabalho desenvolvido pelos docentes de forma a responder a estes alunos.
- Avaliar se na cultura da escola estão subjacentes os objetivos da Inclusão.
- Conceber um plano de intervenção que responda às necessidades identificadas e que contribua para promover a inclusão dos alunos com DID.

O trabalho requer a recolha de opiniões por entrevista, sendo por este motivo imprescindível a sua colaboração. Neste sentido, venho pedir-lhe a sua ajuda acedendo à referida entrevista.

Informo ainda que, toda a informação será tratada com a máxima confidencialidade, não será utilizada para outros fins e todos os participantes permanecerão anónimos.

Agradeço desde já

Maria Teresa Figueira Condeça

Acedo ser entrevistado

O docente de ensino regular

Data ____/____/____

Apêndice 3

Exmo. Sr.
Professor do Agrupamento de Escolas de Moura

Assunto: Pedido de Autorização para realizar observação de aula.

Eu, Maria Teresa Figueira Condeça, tendo concluído a parte curricular do curso de Mestrado em Educação Especial – Especialização no Domínio Cognitivo e Motor do Instituto Politécnico de Beja, venho por este meio requerer autorização de V. Ex.^a com o objetivo de poder desenvolver a investigação da minha dissertação, intitulada “A Inclusão de alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais no Ensino Regular - Necessidades Formativas dos docentes”, sob a orientação da Professora Doutora Maria Teresa Pereira dos Santos.

Para este estudo foram escolhidos os docentes do terceiro ciclo deste Agrupamento de Escolas pois, é neste ciclo que estão incluídos o maior número de alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais. Aos docentes ser-lhes-á aplicada uma entrevista semi-diretiva e também haverá necessidade de observar algumas aulas onde estes alunos estão integrados.

Os principais objetivos da minha investigação são os seguintes:

- Conhecer as conceções dos professores do ensino regular face à problemática da integração/inclusão de crianças com DID.
- Identificar quais as dificuldades dos professores perante os alunos com DID.
- Compreender o trabalho desenvolvido pelos docentes de forma a responder a estes alunos.
- Avaliar se na cultura da escola estão subjacentes os objetivos da Inclusão.
- Conceber um plano de intervenção que responda às necessidades identificadas e que contribua para promover a inclusão dos alunos com DID.

O trabalho requer a recolha de informação acerca da forma como decorre o trabalho com os alunos com DID em sala de aula, sendo por este motivo imprescindível a sua

colaboração. Neste sentido, venho pedir-lhe a sua ajuda acedendo deixar-me observar a sua aula.

Informo ainda que, toda a informação será tratada com a máxima confidencialidade, não será utilizada para outros fins e todos os participantes permanecerão anónimos.

Agradeço desde já

Maria Teresa Figueira Condeça

Acedo deixar observarem as minhas aulas

O docente de ensino regular

Data ____/____/____

Apêndice 4

Protocolo de Observação Naturalista (A)

<p>Referências ao Observador: - Aula de 7º ano de português</p> <p>Situação de Observação: - sala de aula</p> <p>Hora: 8h10m até 9h00m</p> <p>Dia: 03/03/2014</p> <p>Mês: Junho</p>		
Objectivos:	Conteúdos:	Observações/ Inferências
<p>- Observar comportamentos e atitudes.</p> <p>- Conhecer o modo com os docentes respondem às necessidades dos alunos com DID.</p>	<p>. A professora pede aos alunos que pensem no que fizeram durante o fim-de-semana e sugere que, em 5 minutos, façam o reconto do mesmo por escrito.</p> <p>. Todos os alunos, à excepção de dois (alunos com DID), abrem os cadernos diários e começam a registar os acontecimentos do fim-de-semana.</p> <p>. Dois alunos conversam entre si e riem, sem prestarem atenção ao que a professora pediu.</p> <p>. A professora de Educação Especial (EE) vai sentar-se junto dos dois alunos que estão distraídos e tenta estruturar-lhe o trabalho solicitado. Eles começam a escrever mas quando a professora se afasta deles para ajudar outros alunos, também com dificuldades, param.</p> <p>. Um aluno questiona a professora da disciplina acerca da ortografia de uma palavra.</p> <p>. A professora soletra calmamente a palavra ajudando o aluno.</p> <p>. A professora pergunta em voz alta se já está ou se falta muito.</p> <p>. Os alunos, em geral, pedem mais uns minutos para finalizar a tarefa.</p> <p>. A professora de EE continua a trabalhar com dois alunos.</p> <p>. Um desses alunos vira-se, de costas e sorri, de forma provocadora, para os outros colegas da turma.</p> <p>. Os colegas parecem ignorar a distração e os risos provocadores do aluno, continuando a trabalhar sem responderem à provocação.</p>	<p>. Ao iniciar a aula demonstra alguma insegurança/nervosismo.</p> <p>. A docente da disciplina não interage com os alunos com DID. É a docente de EE que os ajuda a efetuar o exercício que pedido à turma.</p> <p>. Parecem estar habituados às provocações do</p>

<p>. A professora da disciplina dá por terminada a tarefa inicial e pede a um aluno (com DID) que leia o texto que redigiu.</p> <p>. O aluno abana a cabeça negativamente.</p> <p>. A professora de EE dirige-lhe algumas questões acerca do fim-de-semana e ele, timidamente, vai respondendo, olhando para o texto que escreveu (seguindo as orientações da professora de EE).</p> <p>. A professora da disciplina chama a atenção de dois alunos que estão distraídos a conversarem entre si, em voz alta, perturbando o funcionamento da turma.</p> <p>. Um dos alunos cai da cadeira e o outro ri alto.</p> <p>. A professora volta a pedir para se comportarem bem.</p> <p>. A professora pede a outro aluno para ler o texto que escreveu.</p> <p>. Os dois alunos continuam a perturbar a aula, rindo, rodando as cadeiras nos pés traseiros.</p> <p>. A professora informa que os restantes textos vão ser corrigidos de seguida mas que já não há tempo para ler mais nenhum.</p> <p>. A professora solicita a todos os alunos que abram o livro na lição do dia e que façam uma leitura silenciosa do texto.</p> <p>. A professora vai até junto dos dois alunos que estão distraídos e lê-lhe o texto. Os alunos conseguem ir seguindo a leitura.</p> <p>. A professora pede a um aluno que comece a ler o texto em voz alta.</p> <p>. A professora corrige a leitura do aluno e pede a outro colega que prossiga a leitura.</p> <p>. A professora lê as últimas palavras do texto anteriormente lido para situar o aluno na leitura.</p> <p>. A professora incentiva a leitura do aluno elogiando-a.</p> <p>. O aluno sorri e baixa a cabeça, ficando a olhar para o livro de leitura em silêncio.</p> <p>. A professora pede que os alunos se agrupem em grupos de 3 ou 4 elementos e respondam à ficha de língua portuguesa referente ao texto que acabaram de ler, explica ainda a resolução de alguns exercícios gramaticais da ficha.</p>	<p>colega, ao ponto das ignorarem.</p> <p>. Parece ter dificuldades em exprimir-se verbalmente.</p> <p>. Os alunos parecem não prestar atenção, nem valorizar a repreensão da professora.</p> <p>. Alguns alunos parecem ficar desiludidos por não lerem os seus textos pois, ficam com uma expressão triste.</p> <p>. Parecem concordar com o que a professora lhe diz pois abanam a cabeça em sinal afirmativo.</p> <p>. O colega parece não estar atento à leitura do texto pois não sabe onde o colega parou a leitura e onde tem de recomeçar.</p> <p>. O aluno faz uma leitura hesitante parece estar nervoso.</p> <p>. A professora parece ter conhecimento do que se passa com a leitura do aluno pois,</p>
---	---

<p>. Num grupo estão dois alunos desatentos ao trabalho que os restantes colegas fazem.</p> <p>. A professora de EE junta-se a este grupo, ao meio dos dois alunos desatentos, e ajuda-os na tarefa.</p> <p>. À medida que a professora de EE fala com eles e eles vão respondendo há um elemento que vai escrevendo</p> <p>. A professora da disciplina pergunta ao aluno desatento o que se passa.</p> <p>. Este sorri e esconde o rosto entre os braços.</p> <p>. A professora pega-lhe no braço e faz com o aluno se levante do seu lugar e se sente junto da professora de EE e de outros dois colegas.</p> <p>. A docente tira um outro colega deste grupo e coloca-o no grupo onde estava o aluno desatento.</p> <p>. O aluno desatento começa a resolver a ficha com ajuda da professora de EE.</p> <p>A docente da disciplina senta-se à secretária.</p> <p>. Começa a haver barulho na sala de aula.</p> <p>. A professora da disciplina solicita que uma aluna venha ao quadro escrever a resposta à primeira questão.</p> <p>. Os restantes copiam a resposta do quadro para o caderno.</p> <p>. A professora de EE desloca-se pela sala apoiando os alunos com maiores dificuldades, quer sejam de ensino especial ou não.</p> <p>. Os três alunos com DID só trabalham quando a docente de EE está junto deles.</p> <p>. Estes alunos ficam alienados quando esta docente se dirige junto de outros colegas para os ajudar também.</p> <p>. Toca para o intervalo e a docente da disciplina solicita que quem não terminou a ficha a termine em casa pois na aula seguinte vão fazer a sua correção. e saem todos muito agitados e a gritarem.</p>	<p>mesmo sem ele ler bem ela elogia-o, dizendo “muito bem.” (o aluno tem dislexia)</p> <p>. O aluno parece demonstrar muita timidez e, talvez uma certa vergonha por não ler bem mas, ao mesmo tempo fica contente com os elogios da professora</p> <p>. parecem nem ter compreendido o que lhe foi solicitado</p> <p>. parece questionar os alunos acerca do texto que foi lido.</p> <p>. Um elemento do grupo continua desatento, olhando para os outros grupos sem prestar atenção ao que se passa no seu grupo.</p> <p>. Mas continua sem participar no que lhe é pedido.</p> <p>. O aluno, com ajuda, começa e preencher a ficha com algum interesse e atenção.</p> <p>. Quando a docente de EE se levanta do grupo para apoiar outros alunos com dificuldades, os alunos deixam de trabalhar e começam a ficar agitados.</p>
--	---

Protocolo de Observação Naturalista (B)

<p>Referências ao Observador: - Aula de 7º ano – História</p> <p>Situação de Observação: - sala de aula</p> <p>Hora: 10h10m/11h00m</p> <p>Dia: 3/03/2014</p> <p>Mês: março</p>		
Objectivos:	Conteúdos:	Observações/ Inferências
<p>- Observar comportamentos e atitudes.</p> <p>- Conhecer o modo com os docentes respondem às necessidades dos alunos com DID.</p>	<p>. A professora pede aos alunos que recordem os conteúdos estudados na última aula e que façam, oralmente um resumo dos mesmos.</p> <p>. A professora ajuda-os a estruturar o exercício pedido colocando questões.</p> <p>. Um dos alunos (A1) atira a caneta para o chão e recusa fazer o exercício alegando não se recordar das atividades das últimas aulas. (A1 tem DID)</p> <p>. A turma mostra-se pouco participativa apesar de a professora os ir questionando e incentivando a participarem, mesmo os alunos com DID.</p> <p>. De seguida a docente sugere que a pares resolvam uma ficha de trabalho do manual, referente à matéria revista.</p> <p>. A1 levanta-se e vai junto de outro colega A2, voltando-se a sentar no seu lugar de seguida.</p> <p>. A professora pergunta a A1 se este tem alguma dúvida pois anda fora do lugar.</p> <p>. A1 senta-se, fica a olhar para os colegas e começa a atirar a caneta ao ar. A caneta cai no chão e, A1 ao apanhar a caneta deixa cair a cadeira.</p> <p>. A professora vai até junto de A1 e fala-lhe ao ouvido.</p> <p>. O aluno responde que não sabe o que escrever.</p> <p>. A professora solicita a colaboração de uma aluna para registar no quadro as respostas às questões da ficha de trabalho, de acordo com o que os colegas lhe vão ditando.</p> <p>. A professora pede a A1 que dite à colega uma das</p>	<p>. A professora começa a falar para este aluno, parece estar a ajudá-lo a efectuar o exercício que pediu à turma.</p> <p>. O colega estava concentrado no trabalho e não ligou a A1. Como, certamente não conseguiu o que queria, A1 voltou para o seu lugar.</p> <p>. O aluno parece não saber o que fazer mas não solicita a ajuda do professor.</p> <p>. A professora parece ter-se apercebido das dificuldades do aluno e parece estar a ajudá-lo.</p> <p>. Talvez por medo de errar</p> <p>. Tenta elevar-lhe a auto-estima.</p>

	<p>suas respostas.</p> <p>. O aluno recusa participar.</p> <p>. A professora insiste dizendo-lhe que oralmente pode dar um bom contributo à turma, pois todos temos as nossas opiniões.</p> <p>. O aluno (A1) recusa participar amarrotando a folha do caderno e cruzando os braços sobre o abdómen.</p> <p>. A professora, a medida que a turma, exprime as suas questões e a colega regista no quadro, vai corrigindo a sintaxe e a ortografia dos trabalhos individuais.</p> <p>. A professora volta a pedir silêncio e que participem um de cada vez pois instala-se a confusão na sala de aula, todos os alunos querem participar ao mesmo tempo.</p> <p>. Como a confusão não acaba a professora dá por terminado o exercício e sugere aos alunos que nada escreveram que copiem para o caderno o que a colega registou no quadro.</p> <p>. A professora escreve no quadro os trabalhos de casa e pede aos alunos que os registem nos cadernos.</p> <p>. Dá aos três alunos com DID duas fichas de trabalho adaptadas e explica como devem resolver os exercícios.</p>	<p>. Parece ter dificuldades em exprimir-se verbalmente.</p> <p>. A1 parece não prestar atenção pois olha para os colegas e sorri em vez de olhar para as fichas.</p> <p>. Parecem nem ter compreendido o que lhe foi solicitado</p>
--	--	--

Protocolo de Observação Naturalista (C)

<p>Referências ao Observador: - Aula do 7º ano</p> <p>Situação de Observação: - sala de aula - Inglês</p> <p>Hora: 9h00m até 9h50m</p> <p>Dia: 04/03/2014</p> <p>Mês: Junho</p>		
Objectivos:	Conteúdos:	Observações/ Inferências
<p>- Observar comportamentos e atitudes.</p> <p>- Conhecer o modo com os docentes respondem às necessidades dos alunos com DID.</p>	<p>. A professora questiona a turma sobre quem fez e quem não fez os trabalhos de casa.</p> <p>. A professora anota quem não fez os trabalhos de casa e questiona os alunos acerca do motivo pelo qual não fizeram os TPC.</p> <p>. A1 e A2 responderam que não fizeram porque estavam muito cansados e não tinham ninguém que os ajudasse a fazer. (alunos com DID)</p> <p>. A professora distribui por toda a turma, à exceção de A1, A2, A3, a ficha de avaliação sumativa e oralmente explica como devem proceder ao preenchimento da mesma.</p> <p>. A1, A2 e A3 sentam-se junto do professor de EE e começam a fazer uma ficha de avaliação, dada por este e com a ajuda deste.</p> <p>. A1 reclama, diz que não quer fazer a ficha e pede para ir à casa de banho.</p> <p>. O professor de apoio diz-lhe que só irá no intervalo pois acabaram de entrar na sala.</p> <p>. A3 reclama com a professora pois não sabe efectuar os exercícios da ficha de avaliação.</p> <p>. A professora de EE começa a ajudar A3.</p> <p>. A professora da disciplina pede silêncio e concentração respondendo que a ficha é muito fácil.</p> <p>. A3 vira-se para trás e fala com A4.</p> <p>. Alguns alunos começam a entregar a ficha e saem.</p> <p>. Ficam poucos alunos na sala a terminar a ficha de avaliação.</p>	<p>. A professora titular não interage com A1 e A2.</p> <p>. o apoio prestado aos alunos com DID é feito pelo docente de EE.</p> <p>. A professora ignora as dificuldades dos alunos, continua sentada na secretária. Parece estar a corrigir trabalhos dos alunos.</p> <p>. A4 parece estar a dizer a A3 os resultados dos exercícios da ficha.</p> <p>. Os alunos com DID ficam mais tempo na sala para terminar a ficha.</p>

Protocolo de Observação Naturalista (D)

<p>Referências ao Observador: - Aula do 7º ano - Geografia</p> <p>Situação de Observação: - sala de aula</p> <p style="text-align: right;">Hora: 14h10m / 15h00m</p> <p style="text-align: right;">Dia: 04/03/2014</p> <p style="text-align: right;">Mês: março</p>		
Objectivos:	Conteúdos:	Observações/ Inferências
<p>- Observar comportamentos e atitudes.</p> <p>- Conhecer o modo com os docentes respondem às necessidades dos alunos com DID.</p>	<p>. A professora recorda o que fizeram na última aula (um trabalho de grupo).</p> <p>. Distribuem-se pelos grupos anteriormente formados de forma a continuarem os trabalhos.</p> <p>. Há grupos que já trazem imagens e textos impressos e começam a colar em carlolinhas.</p> <p>. Há um grupo que vai para o computador ainda a fazer pesquisa.</p> <p>. Um outro grupo dos alunos conversa entre si.</p> <p>. A professora aproxima-se do grupo e incentiva-os a trabalharem querendo saber o que já têm feito.</p> <p>. A professora questiona o grupo que está no computador pelo facto de estarem a demorar tanto tempo para terminarem a pesquisa. Vai sentar-se junto do grupo para os auxiliar a terminar a avançarem.</p> <p>. A1 levanta-se e vai junto de um colega de outro grupo falando com este em voz baixa.</p> <p>. A professora grita-lhe, mandando-o sentar-se imediatamente junto do seu grupo.</p> <p>. Uma aluna queixa-se de A1, alegando que este a está a distrair, não a deixando fazer o trabalho.</p> <p>. A1 desmente a colega e diz que só foi perguntar uma dúvida.</p> <p>. A professora ameaça pô-lo fora da sala de aula.</p> <p>. A1 volta a sentar-se junto dos colegas do seu grupo mas continua sem dar o seu contributo no trabalho e os colegas ignoram-no.</p>	<p>. A professora da disciplina construiu os grupos de forma a que os alunos com DID ficassem com alunos melhores e se entreajudassem.</p> <p>. Esse grupo não parece estar a trabalhar.</p> <p>. Os alunos perante a presença da professora mais próximo de si, dão continuidade aos trabalhos em silêncio.</p> <p>. Manda sentar o aluno e não lhe pergunta se deseja alguma coisa.</p> <p>. Parece ter ficado contente com a ideia de sair da aula. Trata-se de uma criança com DID e que necessita de muita atenção e ensino personalizado para conseguir desenvolver qualquer tarefa. Sem a presença do adulto junto de si, fica perdido.</p>

	<p>. A professora repreende-o mais uma vez gritando-lhe.</p> <p>. O aluno contorna umas letras em cartão numa cartolina (o título do trabalho)</p> <p>. A professora, com uma expressão firme e com alguma agressividade, diz-lhe que era isso que ele devia ter feito logo de início.</p>	<p>. O aluno parece ficar assustado com os gritos da professora, baixa os olhos e trabalha.</p>
--	--	---

Protocolo de Observação Naturalista (E)

<p>Referências ao Observador: - Alunos de 7º ano (matemática) Hora: 8h10m/9h00m</p> <p>Situação de Observação: - sala de aula Dia: 05/03/2014</p> <p style="text-align: right;">Mês: março</p>		
Objectivos:	Conteúdos:	Observações/ Inferências
<p>- Observar comportamentos e atitudes.</p> <p>- Conhecer o modo com os docentes respondem às necessidades dos alunos com DID.</p>	<p>. O professor distribui uma ficha de trabalho portuguesa pelos alunos com DID (A1, A2 e A3) e explica-lhe como hão-de resolver a ficha.</p> <p>. Para os restantes colegas, a docente pede-lhes que executem os exercícios de uma ficha do manual.</p> <p>. Três alunos (A4, A5 e A6) querem ir ao quadro resolver os exercícios propostos.</p> <p>. O professor pede-lhes que aguardem que os colegas façam sozinhos sem copiar pelo quadro.</p> <p>. A3 fala com o docente mas assuntos sem dizerem respeito à ficha de trabalho.</p> <p>. O professor manda-o tomar atenção ao que lhe está a explicar e aguarda que ele fixe o olhar nos exercícios.</p> <p>. A1 questiona o professor acerca da resolução de um exercício.</p> <p>. O professor vai junto A1 e ajuda-o.</p> <p>. O professor deixa A4, A5, e A6 a trabalharem autonomamente e coloca A3 no computador deixando-o jogar um o jogo interativo de matemática.</p> <p>. A1 vai junto do professor e fala com este.</p> <p>. A1 volta a sentar-se no seu lugar e fala com A2.</p> <p>. A1 informa o professor que já terminaram os exercícios.</p> <p>. Alguns colegas respondem que também já terminaram.</p>	<p>. Estes alunos são muito dependentes da presença do adulto para realizar qualquer exercício.</p> <p>. Parecem estar a chamar a tenção do professor.</p> <p>. O professor dá muita atenção a A3, sentando-se junto dele.</p> <p>.</p> <p>. A3 parece não compreender o que o professor lhe disse ou simplesmente ignorou pois continua a questionar o professor acerca de assuntos extra aula.</p> <p>. A3 parece ter conseguido chamar a atenção do professor pois mostra no rosto uma expressão de satisfação.</p> <p>. O professor demonstra carinho pelo aluno.</p> <p>. Parece estar a tirar dúvidas acerca do trabalho a desenvolver.</p> <p>. Deve estar a</p>

	<p>. O professor pede que aguardem mais uns minutos e sugere que A1 e A2 venham sentar-se junto de A3 ajudá-lo a jogar o jogo.</p> <p>. O professor vai até junto de A4, A5 e A6 ajudá-los nos exercícios.</p> <p>. O professor corrige os exercícios no quadro à medida que solicita a participação oral dos alunos.</p> <p>. Os alunos vão corrigindo os exercícios à medida que a professora escreve a correção no quadro.</p>	<p>transmitir-lhe o que o professor lhe disse.</p> <p>. A1 e A2 mostram um ar de satisfação ao irem ajudar A3 e demonstram ter um bom relacionamento com este.</p> <p>. A3 também mostra um ar feliz por ficar com A1 e A2.</p> <p>. A3 demonstrar ter maiores dificuldades do que A1 e A2 mas está perfeitamente integrado no grupo de turma.</p>
--	---	--

Protocolo de Observação Naturalista (F)

<p>Referências ao Observador: - Alunos do 7º ano Hora: 14h10m/15h00m</p> <p>Situação de Observação: - sala de aula (EV/ ET) Dia: 06/03/2014</p> <p style="text-align: right;">Mês: Março</p>		
Objectivos:	Conteúdos:	Observações/ Inferências
<p>- Observar comportamentos e atitudes.</p> <p>- Conhecer o modo com os docentes respondem às necessidades dos alunos com DID.</p>	<p>. Um grupo de 4 alunas (A1, A2, A3, A4) pintam com tintas a base que será um painel sobre a primavera.</p> <p>. Três alunos (A5, A6, A7) juntam-se a elas e pintam também.</p> <p>. Um grupo de alunos (A8, A9, A10, A11, A12, A13) faz, com a ajuda da professora, flores de papel e decoram com elas um painel.</p> <p>. Há um aluno (A14) que está junto da professora mas não faz nada.</p> <p>. A professora desenha uma flor numa folha de papel e pede a A14 que a recorte.</p> <p>. A1 e A2 vêm junto da professora queixarem-se que A3 e A4 não pintam com os pincéis adequados.</p> <p>. A professora vai com elas e tenta pôr ordem no grupo exemplificando o que as alunas devem fazer e pede que as alunas repitam.</p> <p>. As alunas exemplificam correctamente o que a professora lhes explicou.</p> <p>. A5, A6, e A7 conversam entre si.</p> <p>. A professora pede-lhes que se despachem com a pintura pois têm muita coisa para fazer na aula.</p> <p>. A5 resmunga baixinho.</p> <p>. A1 chama a professora e queixa-se das colegas.</p> <p>. A professora repreende-a.</p> <p>. A1 vai para junto das colegas e continuam a trabalhar.</p> <p>. A14 mostra a flor já recortada à professora.</p> <p>. A professora elogia-o dizendo-lhe: “- Muito</p>	<p>. A8, A9 são alunos com DID</p> <p>. A10 aluno com dislexia.</p> <p>. A14 (aluno com DID) parece demonstrar muitas limitações ao nível da motricidade fina.</p> <p>. Parece não lhe ter agradado a ideia de ir ensaiar a marcha.</p> <p>. A1 parece ser uma menina muito conflituosa.</p> <p>. A ameaça da professora parece ter surtido efeito.</p>

	<p>Bem!”Dá-lhe outra flor para ele recortar.</p> <p>. A14 vai sorrindo para o lugar recortar outra flor.</p> <p>. A5, A6 e A7 continuam a falar entre si sem estarem a pintar.</p> <p>. A professora zanga-se e separa-os mudando dois alunos de lugar. A5 e A6 vão fazer flores e A8 e A9 vão para a pintura do painel.</p> <p>. A professora anda de um grupo para outro, ajudando todos os alunos e mantendo-os ocupados na tarefa.</p>	<p>. Apesar de ter muitas dificuldades no recorte parece estar contente com a actividade que lhe foi distribuída, deve sentir-se útil.</p> <p>. A5 e A6 mostram desagrado por irem para outra actividade.</p>
--	--	---

Protocolo de Observação Naturalista (G)

<p>Referências ao Observador: - Aula do 7º ano - Espanhol</p> <p>Situação de Observação: - sala de aula</p> <p style="text-align: right;">Hora: 10h10m / 11h00m</p> <p style="text-align: right;">Dia: 06/03/2014</p> <p style="text-align: right;">Mês: março</p>		
Objectivos:	Conteúdos:	Observações/ Inferências
<p>- Observar comportamentos e atitudes.</p> <p>- Conhecer o modo com os docentes respondem às necessidades dos alunos com DID.</p>	<p>. A professora recorda o que fizeram na última aula (um trabalho de grupo).</p> <p>. Distribuem-se pelos grupos anteriormente formados de forma a continuarem os trabalhos.</p> <p>. A professora pergunta quem quer começar a apresentar os trabalhos.</p> <p>. Há grupos que fizeram trabalhos de pesquisa sobre a importância dos "abanicos" em Espanha e outros que fizeram trabalho prático e construíram "abanicos" originais que serão expostos na exposição de final de trimestre.</p> <p>. Há um grupo que começa a apresentação teórica. Um aluno fica sentado ao computador a passar os diapositivos (aluno com DID) os outros elementos falam.</p> <p>. Os outros alunos conversam entre si e há muito barulho na sala.</p> <p>. A professora bate as palmas para fazer os alunos calar-se.</p> <p>. A professora questiona o grupo que apresentou sobre algumas questões.</p> <p>. Os alunos têm dificuldade em se exprimir em Espanhol e fazem-no em português, fato que a professora aceita.</p> <p>. Começa o segundo grupo a apresentar o trabalho.</p> <p>. Uma aluna queixa-se de barulho.</p> <p>. A professora ameaça mandar a turma toda para a rua com falta disciplinar.</p> <p>. Recomeça o barulho e a professora pede para pararem</p>	<p>. A professora da disciplina construiu os grupos de forma a que os alunos com DID ficassem com alunos melhores e se entretinham.</p> <p>. Gera-se um pouco de confusão pois querem todos apresentar ao mesmo tempo.</p> <p>. A docente não parece ter firmeza para pôr ordem na sala de aula.</p> <p>. Os alunos ignoram o que a professora faz para pedir silêncio.</p> <p>. A ameaça da professora parece ter resultado pois o barulho acalma um pouco.</p> <p>. Neste grupo todos os</p>

	<p>com a apresentação pois ninguém está a ouvir.</p> <p>. Quanto tudo está mais calmo recomeçam a apresentação e terminam-na.</p> <p>. Outro grupo faz a apresentação de trabalhos práticos, vários leques – “abanicos”.</p> <p>. Um elemento deste grupo vai explicando como fizeram e que materiais utilizaram.</p> <p>- O último grupo faz a sua apresentação.</p>	<p>elementos participaram na exposição oral.</p> <p>. A turma acalma um pouco e faz silêncio. Parecem gostar mais desta atividade.</p> <p>. Neste grupo os alunos pouco se expressem verbalmente, indiciando dificuldades a esse nível.</p>
--	---	---

Protocolo de Observação Naturalista (H)

<p>Referências ao Observador: - Aula do 7º ano – TIC</p> <p>Situação de Observação: - sala de aula</p> <p>Hora: 15h10m/ 16h00m</p> <p>Dia:06/03/2014</p> <p>Mês: março</p>		
Objectivos:	Conteúdos:	Observações/ Inferências
<p>- Observar comportamentos e atitudes.</p> <p>- Conhecer o modo com os docentes respondem às necessidades dos alunos com DID.</p>	<p>. O professor manda os alunos iniciarem os computadores e abrirem o Excel.</p> <p>. Enquanto a turma abre os computadores o professor aproxima-se do grupo de 3 alunos (A1, A2, A3) e dá-lhe um texto, feito por um desses alunos em Ciências e diz-lhe para o passarem em Word e depois irem buscar imagens para o ilustrar.</p> <p>. O professor, no quadro interativo, faz uma breve apresentação das potencialidades do Excel.</p> <p>. De seguida distribui um texto informativo sobre o Excel e com uma tarefa definida.</p> <p>. Os alunos seguem os passos da tarefa discriminados na ficha.</p> <p>. O professor auxilia os alunos A1, A2 e A3 a irem buscar imagens e cola-las no documento que estão a elaborar. Exemplifica e pede a um deles que repita a tarefa.</p> <p>. à medida que os alunos começam a levantar questões o docente desloca-se pela sala de aula para os auxiliar nas suas dúvidas.</p> <p>. Dois alunos estão constantemente a rir e a falar entre si.</p> <p>. O professor, sem os advertir primeiro, pede-lhes para saírem da sala de aula e dirigirem-se à sala de acompanhamento.</p> <p>. Os alunos protestam mas saem da sala.</p> <p>. A turma fica mais silenciosa e ninguém comenta o sucedido.</p> <p>. O professor questiona se já alguém terminou o que foi pedido.</p>	<p>. Os alunos trabalham dois a dois.</p> <p>. Os alunos com DID estão juntos (grupo de 3 alunos - A1, A2 e A3).</p> <p>. Os restantes alunos com NEE trabalham na mesma atividade do grupo / turma – são alunos com um nível de funcionalidade mais elevado.</p> <p>. O docente age com alguma empatia e brincadeira para com os alunos com DID – têm um bom relacionamento.</p> <p>. Os alunos parecem estar habituados a que isso aconteça- este acontecimento parece já ser recorrente.</p> <p>. Também a turma parece já estar habituada a que isso aconteça.</p>

	<p>. Quem terminou explica para a turma como procedeu.</p> <p>. O aluno A1 chama o professor junto do grupo pois não conseguem copiar uma imagem.</p> <p>. O professor executa essa tarefa pelos alunos.</p> <p>. Os outros alunos prosseguem com as explicações acerca do que fizeram (construção de uma tabela de dados).</p> <p>. O professor ajuda com algumas instruções orais.</p> <p>. Quando A1, A2 e A3 terminam a tarefa solicitada, imprimem o texto.</p> <p>. O professor mostra a toda a turma o trabalho feito pelos colegas.</p> <p>. A turma bate palmas.</p>	<p>. A maioria dos alunos parece já estar muito familiarizada com os computadores e como programa.</p> <p>. Os alunos parecem ficar felizes com os elogios do professor e dos colegas.</p>
--	---	--

Protocolo de Observação Naturalista (I)

<p>Referências ao Observador: - Aula do 7º ano – Físico Química Hora: 10h10m / 11h00m</p> <p>Situação de Observação: - sala de aula Dia: 07/03/2014</p> <p style="text-align: right;">Mês: março</p>		
Objectivos:	Conteúdos:	Observações/ Inferências
<p>- Observar comportamentos e atitudes.</p> <p>- Conhecer o modo com os docentes respondem às necessidades dos alunos com DID.</p>	<p>. A professora informa que vão visualizar um filme acerca dos recursos naturais do planeta e que depois irão fazer uma reflexão sobre o filme.</p> <p>. Os alunos mostram-se entusiasmados com a tarefa proposta.</p> <p>. A professora procura o filme e prepara o computador.</p> <p>. Enquanto isso todos os alunos falam entre si, fazendo muito barulho.</p> <p>. A professora dá início à visualização do filme sem mandar silenciar a turma.</p> <p>. A professora bate na mesa, facto que os alunos ignoram.</p> <p>. A professora volta a bater na mesa para fazer os alunos calarem-se.</p> <p>. Quando o filme termina a professora questiona os alunos acerca do filme.</p> <p>. Só uma aluna se propõe a responder.</p> <p>. A professora dirige uma questão a um outro aluno.</p> <p>. O aluno dá a sua opinião acerca da temática em estudo mas diz disparates.</p> <p>. A turma ri-se.</p> <p>. A professora dá 10 minutos para que os alunos exponham os seus pontos de vista acerca desta temática.</p> <p>. A professora dá uma ficha de trabalho aos alunos com DID e eles trabalham de forma autónoma.</p>	<p>. Perante o barulho, a professora não repreende os alunos.</p> <p>. Mesmo já iniciado o filme a turma continua muito irrequieta e faladora.</p> <p>. A docente não parece ter firmeza para pôr ordem na sala de aula.</p> <p>. São pouco os alunos que estão atentos.</p> <p>. Os alunos ignoram os sinais da professora para os silenciar.</p> <p>. Os alunos ignoram o que a professora faz para pedir silêncio.</p> <p>. A ficha parece ser um questionário de escolha múltipla acerca da temática em estudo.</p>

Protocolo de Observação Naturalista (J)

<p>Referências ao Observador: - Aula do 7º ano – ED. Física</p> <p>Situação de Observação: - sala de aula</p> <p>Hora: 11h00m/11h50m</p> <p>Dia: 10/03/2014</p> <p>Mês: março</p>		
Objectivos:	Conteúdos:	Observações/ Inferências
<p>- Observar comportamentos e atitudes.</p> <p>- Conhecer o modo com os docentes respondem às necessidades dos alunos com DID.</p>	<p>. O professor escolhe dois alunos para formarem duas equipas.</p> <p>. Os alunos escolhem de entre os colegas alternadamente.</p> <p>. O professor informa que irão jogar Voleibol.</p> <p>. Os alunos mostram-se entusiasmados com a tarefa proposta.</p> <p>. Após as equipas formadas, o professor relembra as regras a cumprirem num jogo de voleibol.</p> <p>. O professor pergunta várias vezes se perceberam o que foi dito e o que foi pedido.</p> <p>. Enquanto isso um aluno dispersa-se do grupo.</p> <p>. O professor vai ao seu encontro e pede-lhe a sua colaboração na tarefa.</p> <p>. O aluno acena afirmativamente com a cabeça e junta-se à sua equipa.</p> <p>. Começam a jogar e o professor orienta as equipas dando instruções orais.</p> <p>. Os alunos gritam entusiasmados pedindo a colaboração dos colegas.</p> <p>. O professor vai substituindo os alunos das duas equipas para dar tempo a que todos joguem</p>	<p>. O professor não faz distinção entre os alunos.</p> <p>. O professor incentiva a que as escolhas dos alunos sejam isentas e acolham todos os colegas.</p> <p>. Há preocupação por parte do docente para que a mensagem chegue a todos os alunos.</p> <p>. O aluno mostra-se alheio à aula.</p> <p>. Há preocupação por parte do docente para que todos os alunos participem.</p>

Apêndice 5

PERFIL DE ATITUDE DOS DOCENTES FACE AOS ALUNOS COM DID

INDICADORES DE ATITUDE

INDICADORES DE ATITUDE			
Sinais Reveladores de Atitude Inclusiva por parte dos docentes	Sinais Evidenciados pelos alunos com DID	Sinais Reveladores da importância de formação Especializada para responder às DID	Estratégias de Intervenção para alunos com DID
Observação A	Observação A	Observação A	Observação A
<ul style="list-style-type: none"> . Ouvir os alunos com atenção. . Dar explicações pouco claras e pouco concisas. . Questionar as dúvidas dos alunos. . Estar atenta aos sinais que os alunos emitem. 	<ul style="list-style-type: none"> . Comportamentos indisciplinados. . Défice de atenção/concentração. . Hiperactividade. . Dependência do adulto para o desempenho das tarefas 	<ul style="list-style-type: none"> . Os alunos com DID estão integrados na sala de aula. . O professor titular apoia os alunos, diversificando matérias e estratégias. . O professor desenvolve tarefas de trabalho de grupo para que os melhores alunos ajudem aqueles que têm maiores dificuldades. 	<ul style="list-style-type: none"> . Apoio Direto e individualizado. (mas não a alunos com DID) . Trabalhos de grupo.
Observação B	Observação B	Observação B	Observação B
<ul style="list-style-type: none"> . Questionar as dúvidas dos alunos . Fazer registos/anotações. . Mostrar interesse pelos problemas dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> . Dificuldades de aprendizagem (não acompanham os conteúdos ministrados para o grupo turma) . Défice de atenção/Concentração 	<ul style="list-style-type: none"> . O professor titular não trabalha com os alunos com DID. . Os alunos com DID elaboram tarefas que o docente de educação especial deixa com o titular de turma. (diferentes das dos colegas da turma) . Os alunos elaboram as tarefas sem qualquer ajuda do docente titular de turma. 	<ul style="list-style-type: none"> . Materiais adaptados. . Apoio Direto e individualizado. (mas não a alunos com DID)

Observação C	Observação C	Observação C	Observação C
<ul style="list-style-type: none"> . Revela fraca capacidade de inclusão. 	<ul style="list-style-type: none"> . Inércia . Défice de atenção/concentração . Alienação. . Dependência do adulto para o desempenho das tarefas. 	<ul style="list-style-type: none"> . Os alunos com DID estão integrados na sala de aula. . O professor titular não apoia os alunos com DID . Há trabalho cooperativo entre o docente da disciplina e o da disciplina. 	<ul style="list-style-type: none"> . Pouca interação com os alunos em especial com os alunos com DID.
Observação D	Observação D	Observação D	Observação D
<ul style="list-style-type: none"> . Avaliar Competências. . Questionar as dúvidas dos alunos. . Observar comportamentos e atitudes. . Prestar atenção ao ritmo da turma. 	<ul style="list-style-type: none"> . Défice de atenção concentração. . Alienação. . Dependência do adulto para o desempenho das tarefas. 	<ul style="list-style-type: none"> . O professor titular trabalha com os alunos com DID. . Os alunos participam nos trabalhos de grupo de acordo com a sua funcionalidade. 	<ul style="list-style-type: none"> . Materiais adaptados. . Apoio Direto e individualizado. . Estratégias de trabalho diferenciadas.
Observação E	Observação E	Observação E	Observação E
<ul style="list-style-type: none"> . Prestar atenção aos sinais dos alunos. . Observar Comportamentos/atitudes. 	<ul style="list-style-type: none"> . Dependência do adulto para o desempenho de tarefas. . Dificuldades de compreensão. . Ritmo de trabalho lento. 	<ul style="list-style-type: none"> . O professor da disciplina presta apoio direto aos alunos com DID. 	<ul style="list-style-type: none"> . Materiais adaptados. . Apoio Directo e individualizado. . Estratégias diferenciadas (software Educativo) . Carinho/atenção . Trabalhos de grupo.
Observação F	Observação F	Observação F	Observação F
<ul style="list-style-type: none"> . Prestar atenção aos sinais dos alunos. . Observar Comportamentos/atitudes. . Gestão de sala de aula fraca. 	<ul style="list-style-type: none"> . Dependência do adulto para o desempenho de tarefas. . Dificuldades ao nível da motricidade fina. . Descoordenação motora. . Ritmo de trabalho lento. 	<ul style="list-style-type: none"> . Os alunos com DID estão integrados na sala de aula. . O professor titular apoia os alunos, diversificando matérias e estratégias 	<ul style="list-style-type: none"> . Materiais adaptados. . Apoio Directo e individualizado. . Estratégias diferenciadas (software Educativo) . Carinho/atenção . Trabalhos de grupo. . Reforços positivos/punições

Observação G	Observação G	Observação G	Observação G
<p>. Gestão de sala de aula inadequada- muito barulho, muitos alunos levantados do seu lugar.</p> <p>. Fica inseguro sem saber o que fazer aos sinais que os alunos emitem.</p> <p>. Fica nervoso, irritado com os comportamentos/attitudes dos alunos mas não consegue pôr fim a esses comportamentos</p>	<p>. Dependência do adulto.</p> <p>. Fraca capacidade em manter a atenção/ concentração.</p> <p>. Ritmo de trabalho lento.</p> <p>. Pouco empenho nas tarefas propostas.</p>	<p>. Apoio direto aos alunos.</p> <p>. Trabalhos em grupo.</p> <p>. Dá carinho e atenção aos alunos com DID.</p> <p>. Muito permissiva.</p>	<p>. Mostrou sempre disponibilidade para ajudar os alunos (em geral) individualmente.</p>
Observação H	Observação H	Observação H	Observação H
<p>Gestão de sala de aula adequada.</p> <p>. Demonstra alguma insegurança quando se dirige aos alunos com DID – pergunta-lhes muitas vezes se estão a perceber.</p> <p>. Não faz distinção entre os alunos.</p> <p>. Não é impulsiva.</p>	<p>. Muita dependência do adulto.</p> <p>. Fraca capacidade em manter a atenção/ concentração.</p> <p>. Ritmo de trabalho lento.</p> <p>. Pouco empenho nas tarefas propostas.</p>	<p>. Mostrou sempre disponibilidade para ajudar os alunos individualmente.</p> <p>. Adequou estratégias para que os alunos com DID pudessem participar nas mesmas atividades d grupo/ turma : trabalho a pares (um aluno mais fraco com um aluno melhor).</p>	<p>. Apoio direto aos alunos.</p> <p>. Trabalho muito dirigido e bem planificado.</p> <p>. Dá carinho e atenção aos alunos com DID.</p> <p>. Muito permissiva.</p>
Observação I	Observação I	Observação I	Observação I
<p>. Dependência do adulto.</p> <p>. Fraca capacidade em manter a atenção/ concentração.</p> <p>. Ritmo de trabalho lento.</p> <p>. Pouco empenho nas tarefas propostas.</p>	<p>. Dependência do adulto.</p> <p>. Fraca capacidade em manter a atenção/ concentração.</p> <p>. Ritmo de trabalho lento.</p> <p>. Pouco empenho nas tarefas propostas.</p>	<p>. Mostrou sempre disponibilidade para ajudar os alunos individualmente.</p>	<p>. Apoio direto aos alunos.</p> <p>. Trabalhos em grupo.</p> <p>. Materiais adaptados (fichas de trabalho adaptadas).</p>

Observação J	Observação J	Observação J	Observação J
<ul style="list-style-type: none"> . Dependência do adulto. . Fraca capacidade em manter a atenção/concentração. . Ritmo de trabalho lento. 	<ul style="list-style-type: none"> . Dependência do adulto. . Fraca capacidade em manter a atenção/concentração. . Ritmo de trabalho lento. 	<ul style="list-style-type: none"> . Mostrou sempre disponibilidade para ajudar os alunos individualmente. . Mostra uma postura descontraída no trato com os alunos com DID. 	<ul style="list-style-type: none"> . Apoio direto aos alunos. . Dirige-se com carinho aos alunos com DID. . Trabalhos a pares.

Apêndice 6

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

I. TEMA: A Inclusão de alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais no Ensino Regular - Necessidades Formativas dos docentes.

II. OBJECTIVOS GERAIS:

1. Recolher informação sobre a forma como os docentes do ensino regular diagnosticam e actuam no caso dos alunos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais (DID);
2. Obter informação sobre a forma como os docentes identificam as suas necessidades formativas em função das necessidades educativas anteriores;
3. Recolher dados sobre a representação que os docentes têm da prática de inclusão.

III.OBJECTIVOS ESPECÍFICOS:

Designação Dos Blocos	Objectivos Específicos	Formulário De Perguntas	Observações
Bloco A Legitimação Da Entrevista	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	<p>1.Informar o entrevistado, em linhas gerais, em que consiste o trabalho de investigação.</p> <p>2.Solicitar a colaboração do entrevistado, pois o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho</p> <p>3.Assegurar o carácter confidencial, anónimo e sigiloso das informações prestadas.</p> <p>4.Pedir ao entrevistado autorização para a audiogravação da entrevista.</p>	<p>Tempo de duração da entrevista: 45 mn</p> <p>O tipo de entrevista utilizado é o semiestruturado.</p> <p>O entrevistador não deverá interromper o entrevistado, mas sim fomentar a expressão.</p> <p>A ligação entre as perguntas e os blocos deverá efectuar-se articuladamente de maneira a que a entrevista não assuma uma forma compartimentada.</p>

<p>Bloco B</p> <p>O conhecimento da prática da inclusão</p>	<p>- Conhecer a representação dos professores sobre a inclusão</p> <p>- Caracterizar as concepções dos professores sobre a presença de crianças/jovens com DID na classe regular;</p>	<p>1.O que entende por inclusão?</p> <p>2-Que vantagens/desvantagens encontra na inclusão?</p> <p>3.Quais as suas primeiras preocupações face à presença de alunos com DID na classe regular?</p> <p>4.Que iniciativas toma para resolver essas preocupações?</p> <p>5. Como descreveria os efeitos da inclusão de crianças com DID nas salas de ensino regular?</p> <p>-Para os alunos com NEE?</p> <p>-Para os alunos sem NEE?</p> <p>-Para os docentes?</p>	
<p>Bloco C</p> <p>As necessidades educativas especiais dos alunos</p>	<p>- Saber como os agentes educativos identificam nos alunos as necessidades educativas especiais</p>	<p>1.No início do ano letivo o que faz para caracterizar a turma que lhe é destinada?</p> <p>2.Após esta caracterização o que faz para detectar as diferentes necessidades do grupo?</p> <p>3.Quando deteta alguma anomalia no grupo/turma o que faz para responder com eficácia a essas necessidades específicas?</p> <p>4.Quando procura fazer o diagnóstico da turma para onde canaliza a sua atenção?</p>	

<p>Bloco D O diagnóstico Típico das DID</p>	<p>- Avaliar o que os docentes entendem por DID ?</p>	<p>1. Como define DID?</p> <p>2. Que sinais recolhe de uma criança caso, que lhe permitem avançar um diagnóstico de DID?</p> <p>3. Como incorpora esses sinais numa estratégia de intervenção?</p>	
<p>Bloco E As necessidades formativas dos docentes</p>	<p>- Avaliar o grau de importância que os docentes atribuem à formação especializada e até que ponto a formação especializada conduz à alteração de práticas educativas e à inovação pedagógica.</p>	<p>1.Considera que a formação inicial que recebeu é suficiente para conseguir responder às especificidades dos alunos com DID?</p> <p>2.Acha pertinente a frequência de formação contínua na área das NEE – em geral ou na área das DID em particular?</p> <p>3. Já frequentou formação especializada para poder responder adequadamente às DID?</p> <p>4. Quando identifica lacunas na sua formação técnica como procede?</p> <p>5.No âmbito das necessidades educativas especiais, qual a formação que sente mais falta receber?</p>	

Apêndice 7

Tabela com as Respostas às Questões da Entrevista

Bloco B - Questão 1 – O que entende por Inclusão?
Prof.1. Possibilidade dos alunos do Ensino Especial poderem fazer as mesmas atividades que os outros alunos da turma. (Português)
Prof.2. Todos os alunos estarem juntos na mesma escola. (Espanhol)
Prof.3. É dar as mesmas oportunidades de acordo com a especificidade de cada aluno para o mesmo poder ser considerado uma pessoa apta a estar integrada em sociedade.(Geografia)
Prof.4. É incluir, é estar junto. (História)
Prof.5. É inserir no ambiente natural de sala de aula alunos com características diferentes dos outros e que normalmente, até à pouco tempo, eram colocados em grupos fora da sala de aula. É conseguir que pessoas diferentes trabalhem em conjunto. (Matemática)
Prof.6. São medidas que fazem com que todas as pessoas possam ter acesso a qualquer bem ou serviço. (Ed. Física)
Prof.7. Incluir nas turmas regulares os alunos com dificuldades específicas. (EV)
Prof.8. Dar a oportunidade a todos de partilhar as mesmas experiências. (TIC)
Prof.9. É deixar que os alunos com dificuldades aprendam no mesmo ambiente que os outros. (Física e Química)
Prof.10. Aceitar toda a gente independentemente das diferenças das pessoas. (ET)
Bloco B - Questão 2 – Que Vantagens e Desvantagens encontra na Inclusão?
Prof. 1.Vantagens: Convívio/ Socialização; Os alunos ditos normais poderem ter a possibilidade de contatarem com colegas diferentes e tomarem consciência que os colegas apesar das dificuldades também conseguem desenvolver um trabalho válido. Desvantagens: Cria confusão na sala de aula, principalmente quando se trata de crianças que não conseguem estar quietos; Os professores não conseguem atender como gostariam todos os alunos da turma.
Prof. 2.Vantagens: Melhor aceitação dos alunos com NEE. Com estes alunos nas turmas normais não se sente tanto a diferença. Desvantagens: Não vê desvantagens.
Prof. 3.Vantagens: Garantir o direito à educação para todos, possibilidade de convívio, desenvolvimento de relações sociais. Desvantagens: Não há resposta eficaz e adequada às especificidades dos alunos, traduzindo-se na impossibilidade de se tornarem cidadãos autónomos e úteis à sociedade pois, há falta de meios e de recursos na escola para respostas eficazes. Os alunos são “despejados” nas turmas.
Prof. 4.Vantagens: Socialização, mostrar aos outros que a diferença também tem pontos positivos, possibilitar o espírito de partilha. Desvantagens: Os alunos ditos normais, embora digam que aceitam a diferença, troçam dos colegas e hostilizam-nos.
Prof. 5.Vantagens: Os alunos ficam com a perceção que todos somos diferentes e que somos tratados de diferente forma. Todo o ser humano tem direito a ser inserido num grupo. Desenvolve-se a parte humana. Proporciona-se a aplicação de estratégias diferenciadas e inovadoras sem ter de seguir os parâmetros normais. De acordo com a legislação em vigor as turmas que inserem os alunos com NEE ficam reduzidas e

tornam-se mais fáceis de trabalhar com elas. Trabalhar com alunos com DID apela ao lado humano e desenvolve afetos. Desvantagens: O currículo nacional a implementar é muito vasto e difícil de adaptar para os alunos com DID. Há sempre um confronto entre o que deve ser feito e o que efetivamente se pode fazer. Outra desvantagem é lidar com a desmotivação diária destes alunos.
Prof. 6.Vantagens: Interação social, aprender dentro das limitações, socializar-se. Desvantagens: Dificuldades em lidar com estas crianças. Limitações emocionais, que vão diminuindo com a experiência diária de lidar com estas crianças com DID. Dificuldades financeiras e muitas barreiras arquitetónicas. Muitos alunos por turma.
Prof. 7.Vantagens: Os alunos com DID sentem-se melhor na escola e na sociedade. Os outros têm o privilégio de conhecerem diferentes problemáticas e conseguem-nas respeitar e ajudar. Desvantagens: Para os docentes há sempre dificuldade em conseguirem acompanhar o grupo todo.
Prof. 8.Vantagens: Os alunos com DID sentem-se felizes e úteis; Os outros também se sentem úteis por ajudar os colegas nas suas desvantagens. Desvantagens: Falta de tempo para atender todos na sua individualidade.
Prof. 9.Vantagens: Para os que têm problemas é bom para copiarem modelos melhores que os seus. Para os outros, a diferença torna-os mais humanos. Desvantagens: Às vezes os alunos com DID são maltratados pelos colegas.
Prof. 10.Vantagens: Terem todos as mesmas oportunidades. Desvantagens: O sistema obriga a cumprir programas sem deixar tempo para diferenciar o ensino.
Bloco B – Questão 3 – Quais as suas primeiras preocupações face à presença de alunos com DID na classe regular?
Prof.1. Integrar os alunos com DID, fazendo-os estarem bem com os outros.
Prof.2. Tentar perceber o seu défice para colmatar as suas dificuldades através do apoio direto e pedagogia diferenciada .
Prof. 3. Saber qual a problemática que afeta determinado aluno caso, quais as suas necessidades e como se deve atuar com ele.
Prof. 4. Tentar perceber se o aluno entende a forma como o professor se expressa.
Prof. 5. Identificar que aspetos do raciocínio matemático tem mais dificuldades.
Prof. 6. Tentar que a informação transmitida e os exercícios pretendidos sejam adequados às limitações do aluno.
Prof. 7. Ter conhecimento da problemática, adaptar conteúdos à problemática e aplicá-los.
Prof. 8. Fazer com que os colegas os aceitem e que eles se sintam bem na aula.
Prof. 9. Procurar saber se eles perturbam a aula ou se conseguem estar sossegados, deixando os outros aprenderem.
Prof. 10. Saber o que eles afinal são capazes de fazer para os manter ocupados.
Bloco B – Questão 4 – Que iniciativas toma para resolver essas preocupações?
Prof.1. Pedir ajuda dos assistentes operacionais para apoiarem, individualmente, o aluno com DID, quando o docente de educação especial não está na sala.
Prof.2. Dialogar com o diretor de turma para tentar perceber que aluno temos entre mãos e dialogar com os alunos para tentar perceber o que eles entendem ou não.

Prof. 3. Contatar de imediato os professores de educação especial e tentar capacitar-me para o efeito.
Prof. 4. Avaliação diferenciada, solicitação do aluno para que oralmente participe nas aulas.
Prof. 5. Definir tarefas mais abertas para ver a forma de interpretação destas; realização de trabalhos em grupo e observar com interação entre si.
Prof. 6. Dar-lhes simples e pequenos exercícios para que eles participem positivamente. Manter-los sempre ocupados para que eles se sintam úteis e integrados.
Prof. 7. Partilhar com as pessoas envolvidas no processo educativo do aluno afim de preparar, da melhor forma as atividades e intervenções do aluno na turma.
Prof. 8. Dialogar com o diretor de turma e as colegas da educação especial.
Prof. 9. Deixá-los à vontade, fazendo tarefas que gostem e façam autonomamente para não perturbarem o bom funcionamento da turma.
Prof. 10. Dar-lhe fichas de trabalho adaptadas, envolve-los em tarefas muito simples.
Bloco B – Questão 5 - Como descreveria os efeitos da inclusão de crianças com DID nas salas de ensino regular? -Para os alunos com NEE? -Para os alunos sem NEE? - Para os docentes?
Prof. 1. Para todos é bom pois permite conhecer diferentes percursos e assim conseguir obter maior sucesso.
Prof. 2. Para as crianças com DID é bom. Para os outros, na sua maioria não é muito positivo pois marginalizam os colegas que são diferentes. Para os docentes há trabalho redobrado pois têm de chegar a todos responder a todas as necessidades, o que nas turmas maiores é muito complicado.
Prof. 3. Para as crianças com DID traz vantagens contatar com os ditos normais pois copiam modelos melhores que os deles. Por vezes a proteção fá-los sentirem-se marginalizados. Para os colegas existe a aceitação mas muitas vezes sentem-se prejudicados e outras vezes intimidam os colegas com DID. Para os docentes existe muita dificuldade em adaptar conteúdos e estratégias para que as aulas sejam positivas para todos.
Prof. 4. Para os diferentes é positivo. Para os normais às vezes é difícil aceitar e ajudar os colegas. Muitos ainda os hostilizam. Para os docentes torna-se trabalhoso mas enriquecedor pois, por vezes, os alunos com DID correspondem tanto ou mais que os outros, na sua maioria são muito empenhados.
Prof. 5. Depende do aluno e da turma. No geral é enriquecedor para ambos. Geralmente quando o DT faz um bom trabalho de sensibilização à diferença torna-se positivo para todos, inclusive para os docentes, apesar de ser trabalho redobrado.
Prof. 6. É positivo para os dois pois têm consciência das duas realidades, das diferenças. Os docentes também necessitam de serem sensibilizados para a diferença e esclarecidos como devem trabalhar com turma heterogêneas pois, muitos não aceitam ou têm muita dificuldade.
Prof. 7. Para os alunos com DID é positivo pois sentem-se mais integrados; para os outros é terem a perceção da diferença, para os docentes é sempre muito enriquecedor pois obriga a trabalho diferenciado e está-se sempre a aprender mas é mais trabalho, sem dúvida.
Prof. 8. É enriquecedor para todos. Há sempre forma de aprendermos uns com os outros.
Prof. 9. O melhor é sempre para os alunos com DID. Para os outros alunos, por vezes é prejudicial pois ficam limitados em vez de os professores terem tempo para os puxarem

nas aprendizagens têm que perder tempo com os outros. Os professores têm sempre muito mais trabalho e preocupações.
Prof. 10. Os alunos trocam experiências e saberes, adaptam-se uns aos outros. Os professores têm mais trabalho mas adquirem maior experiência e ficam mais humanos.
Bloco C – Questão 1 - No início do ano letivo o que faz para caracterizar a turma que lhe é destinada?
Prof. 1. Preenchimento da ficha de caracterização, diálogo com os alunos para conhecer os seus hábitos, defeitos, qualidades para melhor saber lidar com eles e com a sua família.
Prof. 2. Diálogo com o diretor de turma e avaliação diagnóstica.
Prof. 3. Inquérito socio-educativo e tratamento estatístico do mesmo.
Prof. 4. Diálogo com os alunos, jogos de conhecimento, simulação de situações para ver qual a reação dos alunos.
Prof. 5. Trabalhos de grupo para ver como trabalham entre si e avaliação diagnóstica.
Prof. 6. Preenchimento da ficha socio-educativa, avaliação diagnóstica, observação de comportamentos e atitudes.
Prof. 7. Diálogo com o diretor de turma e com o grupo de educação especial.
Prof. 8. Avaliação diagnóstica e saber informações junto do diretor de turma.
Prof. 9. Avaliação diagnóstica e diálogos com os colegas da educação especial.
Prof. 10. Preenchimento da ficha socio-educativa, avaliação diagnóstica, observação de comportamentos e atitudes.
Bloco C – Questão 2 - Após esta caracterização o que faz para detetar as diferentes necessidades do grupo?
Prof. 1. Teste de diagnóstico, atividades de integração para observar a forma como o grupo interage e se relaciona.
Prof. 2. Realização de fichas de trabalho e trabalhos de grupo para ver as dinâmicas de grupo.
Prof. 3. Teste de diagnóstico
Prof. 4. Observação dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos em sala de aula, pequenos trabalhos escritos individuais e em grupo para observar a capacidade de organização.
Prof. 5. Regista a observação de aula, depois do teste de diagnóstico faz a caracterização das dificuldades que verifica. Desenvolve tarefas tendo por base as dificuldades que regista.
Prof. 6. Após a caracterização da turma e da avaliação inicial tenta-se encontrar uma bitola média para que os que sabem mais ajudem os que sabem menos e desenvolve fichas de trabalho adaptadas a cada um.
Prof. 7. Observação de comportamentos e avaliação diagnóstica.
Prof. 8. Realiza com os alunos algumas fichas de trabalhos para verificar a sua performance.
Prof. 9. Faz registos de observação de sala de aula.
Prof. 10. Realiza a avaliação diagnóstica.

Bloco C – Questão 3 - Quando deteta alguma anomalia no grupo/turma o que faz para responder com eficácia a essas necessidades específicas?
Prof. 1. Recorre ao GAAF (gabinete de apoio ao aluno e à família), ao apoio psicológico, contacta a direção da escola, contacta a equipa de educação especial, contacta os encarregados de educação.
Prof. 2. Apoio personalizado.
Prof. 3. Adequa os momentos de avaliação.
Prof. 4. Pede ajuda aos técnicos especializados e usa o seu “bom senso”.
Prof. 5. Adapta a planificação das aulas às dificuldades da turma, utiliza diferentes instrumentos de avaliação e altera a estrutura das tarefas, simplificando aquelas que são para os alunos com DID.
Prof. 6. Faz referências, encaminhamentos para o GAAF, recorre ao diretor de turma e aos serviços especializados para obter um diagnóstico do que se está a passar.
Prof. 7. Fichas de Avaliação Adaptada
Prof. 8. Faz referências, encaminhamentos para o GAAF, recorre ao diretor de turma e aos serviços especializados
Prof. 9. Diálogo com os colegas de educação especial ou com o GAAF.
Prof. 10. Fichas de avaliação adaptadas
Bloco C – Questão 4 - Quando procura fazer o diagnóstico da turma para onde canaliza a sua atenção?
Prof. 1. Para a leitura pois é a base de tudo.
Prof. 2. Para a escrita e depois perceber de onde vêm as dificuldades de aprendizagem no seu geral.
Prof. 3. Aptências e capacidades no âmbito da sua disciplina (geografia).
Prof. 4. Para a compreensão e comportamento.
Prof. 5. Para os conhecimentos matemáticos e para as atitudes e valores.
Prof. 6. Coordenação motora em geral e específica dependendo da modalidade a praticar.
Prof. 7. Para o comportamento e as atitudes.
Prof. 8. Para os conhecimentos globais.
Prof. 9. Para a compreensão e para o comportamento.
Prof. 10. Para a capacidade de reter conhecimentos e para o comportamento.
Bloco D – Questão 1 - Como define DID?
Prof. 1. Aquele aluno que revela mais dificuldades e não consegue compreender o que se lhe diz (primeiro oralmente e depois passando pela leitura e pela escrita).
Prof. 2. Dificuldades de aprendizagem no geral.
Prof. 3. É não ter as mesmas capacidades intelectuais das que estão padronizadas.
Prof. 4. É a não capacidade de realizar tarefas simples, logo revela dificuldades em tudo.
Prof. 5. Tem a ver com o facto de o aluno não possuir capacidade que lhe permita fazer

um ritmo normal de aprendizagem.
Prof. 6. Dificuldade do aluno receber informação, analisá-la e aplicá-la. É como se houvesse um canal fechado que faz com que haja dificuldades gerais, quer em compreender a teoria quer em pôr em prática.
Prof. 7. Atraso cognitivo e de raciocínio, pessoa mais lenta que não consegue resolver questões que sejam mais abstratas.
Prof. 8. Falta de capacidade de compreensão e de memória.
Prof. 9. Dificuldades de compreensão, de atenção/ concentração e comportamento desajustado.
Prof. 10. Dificuldade ao nível da compreensão e retenção dos conteúdos transmitidos.
Bloco D – Questão 2 - Que sinais recolhe de uma criança caso, que lhe permitem avançar um diagnóstico de DID?
Prof. 1. Dificuldades de compreensão e de expressão, dificuldades na leitura e na escrita.
Prof. 2. Distração, abstenção, não ter capacidade para realizar uma tarefa que lhe é proposta.
Prof. 3. Grandes dificuldades de aprendizagem e de aplicação de conhecimentos no geral.
Prof. 4. Persistência em não conseguir realizar tarefas evidentemente simples, diretas e concretas.
Prof. 5. Dificuldades de atenção, nível de conhecimentos muito baixos, fraca articulação de ideias
Prof. 6. Quando não compreendem uma instrução muito simples e quando não descodifica orientações de forma repetida.
Prof. 7. A não capacidade de resolução de problemas.
Prof. 8. Problemas em saber estar, problemas em verbalizar e problemas em compreender.
Prof. 9. Não entender aquilo que lhe é transmitido.
Prof. 10. Dificuldades em reter a informação que lhe é transmitida.
Bloco D – Questão 3 - Como incorpora esses sinais numa estratégia de intervenção?
Prof. 1. Encaminhamento para avaliação psicológica a fim de se saber um diagnóstico.
Prof. 2. Diálogo com o aluno, com o diretor de turma e pede orientações dos colegas de outras disciplinas.
Prof. 3. Pede ajuda ao grupo de educação especial.
Prof. 4. Segue os conselhos dos técnicos especializados ou por “bom senso” tenta fazer com que o aluno tenha mais confiança em si e consiga realizar tarefas, embora mais simples.
Prof. 5. Solicitar a participação regular do aluno com DID, coloca-lo num grupo confortável que o ajude e valorizar sempre as suas intervenções.
Prof. 6. Divide a turma em grupos para haver colaboração entre os que sabem mais e os que sabem menos. Realiza instruções simples e repete várias vezes a mesma ideias para esta ser interiorizada e ficar consolidada.
Prof. 7. Seguir orientações do grupo de educação especial, apoiar individualmente os alunos na concretização das tarefas.

Prof. 8. Tentar fazer trabalhos em grupo para que todos participem e procurar novas estratégias junto das colegas de educação especial.
Prof. 9. Fazer os que os técnicos especializados sugerem, principalmente os colegas da educação especial.
Prof. 10. Quando não se sabe o diagnóstico, pede-se avaliação psicológica e faz o que este técnico sugere.
Bloco E – Questão 1. Considera que a formação inicial que recebeu é suficiente para conseguir responder às especificidades dos alunos com DID?
Prof. 1. Não. É sempre necessário aprofundar conhecimentos e adquirir outros.
Prof. 2. Não
Prof. 3. Não
Prof. 4. Não
Prof. 5. Não
Prof. 6. Não
Prof. 7. Nunca é suficiente.
Prof. 8. Não
Prof. 9. Não
Prof. 10. Não
Bloco E – Questão 2. Acha pertinente a frequência de formação contínua na área das NEE – em geral ou na área das DID em particular?
Prof. 1. Sim pois, a qualquer momento, aparece um caso diferente e devemos estar preparados para lhe dar resposta.
Prof. 2. Sim, todos os grupos deveriam ter.
Prof. 3. Não porque pensa que as áreas das NEE tem de se ter aptidão pessoal para tal e neste caso não tem.
Prof. 4. Sim mas são muito raras.
Prof. 5. Sim.
Prof. 6. Sim, bastante.
Prof. 7. Sim.
Prof. 8. Sim.
Prof. 9. Sim.
Prof.10. Sim.
Bloco E – Questão 3 - Já frequentou formação especializada para poder responder adequadamente às DID?
Prof. 1. Já, no âmbito da dislexia apenas.
Prof. 2. Não.
Prof. 3. Não.

Prof. 4. Não.
Prof. 5. Já, algumas de indole generalistas.
Prof. 6. Já. Fiz especialização em Educação Especial – domínio cognitivo e motor.
Prof. 7. Não.
Prof. 8. Não.
Prof. 9. Não.
Prof. 10. Não.
Bloco E – Questão 4 - Como avalia o impacto da formação frequentada na sua prática educativa? Que tipo de alterações provocou?
Prof. 1. Bastante positiva. Permitiu-me compreender melhor determinados casos.
Prof. 2. -----
Prof. 3. -----
Prof. 4. -----
Prof. 5. É sempre positivo e permite-nos experimentar novas estratégias de intervenção e melhorar a nossa postura.
Prof. 6. Quando se sente falta é bom ir à procura de se saber mais. Quando estamos algum tempo sem pôr em prática o que aprendemos acabamos por esquecer. Quando frequentamos este tipo de formação fica-se mais desperto para aceitar a diferença.
Prof. 7. _____
Prof. 8. _____
Prof. 9. _____
Prof. 10. _____
Bloco E – Questão 5 - Quando identifica lacunas na sua formação técnica como procede?
Prof. 1. Investiga, procura saber, diálogo com colegas de educação especial, troca informação com outros colegas.
Prof. 2. Pesquisa na internet, diálogo com colegas.
Prof. 3. Procura ajuda junto dos colegas de educação especial.
Prof. 4. Faz leituras e pesquisas na internet.
Prof. 5. Faz leituras, pesquisas, fala com outros colegas para trocar ideias e como os colegas de educação especial pois são quem tem mais afinidade com essas crianças.
Prof. 6. Lê muito e pesquisa na internet.
Prof. 7. Trocar ideias com os colegas de educação especial.
Prof. 8. Leituras e pesquisa na net.
Prof. 9. Dialogo com os colegas de educação especial.
Prof. 10. Leituras, pesquisa na net e diálogo com os colegas de educação especial

Bloco E – Questão 6 - No âmbito das necessidades educativas especiais, qual a formação que sente como mais prioritária? E qual a modalidade mais adequada?
Prof. 1. Avaliar problemas, aprender a fazer diagnósticos – formação de pelo menos 25 horas.
Prof. 2. No âmbito da dislexia. Ação de formação – seminário.
Prof. 3. Não sente falta mas a dislexia desperta-lhe algum interesse.
Prof. 4. Tipo workshops na área da psicologia, abordando temas como a afetividade e dificuldades variadas.
Prof. 5. Seminários sobre raciocínio abstrato.
Prof. 6. Curso intensivo sobre língua gestual.
Prof. 7. Formação continua no âmbito das tecnologias.
Prof. 8. Formação contínua em dislexia.
Prof. 9. Seminários ligeiros sobre várias problemáticas.
Prof. 10. Ações temáticas sobre autismo ou sobre DID.

Apêndice 8

Quadros correspondentes à categorização resultante da análise dos dados da entrevista

Categoria	Unidades de Registo	Frequência Por Unidades de Registo	Frequência por Unidades de Registo
1. O conhecimento de Inclusão	<p>1.1. Possibilidade dos alunos do Ensino Especial poderem fazer as mesmas atividades e terem as mesmas experiências que os outros alunos da turma.</p> <p>1.2. Incluir nas turmas regulares/ nas mesmas escolas os alunos com dificuldades específicas.</p> <p>1.3. São medidas que fazem com que todas as pessoas possam ter acesso a qualquer bem ou serviço.</p> <p>1.4. Aceitar toda a gente independentemente das diferenças das pessoas.</p>	<p>3</p> <p>4</p> <p>2</p> <p>1</p>	(10)
2. Vantagens atribuídas à Inclusão	<p>2.1. Convívio/ Socialização.</p> <p>2.2. Não se sentir tanto a diferença.</p> <p>2.3. Terem todos as mesmas oportunidades.</p> <p>2.4. Desenvolver a parte humana.</p> <p>2.5. Reduzir turmas</p>	<p>3</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>1</p>	(10)

3. Desvantagens atribuídas à Inclusão	<p>3.1. Criam confusão na sala de aula, principalmente quando se trata de crianças com comportamentos irrequietos;</p> <p>3.2. O sistema obriga a cumprir programas sem deixar tempo para diferenciar o ensino e não deixando os professores atender todos os alunos como gostariam.</p> <p>3.3. Maus tratos e hostilidade aos alunos com DID.</p> <p>3.4. Não vê desvantagens.</p> <p>3.5. Dificuldades financeiras para anular barreiras arquitetônicas.</p>	<p>2</p> <p>4</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>1</p>	(10)
4. Preocupações face à presença de alunos com DID na classe regular	<p>4.1. Ter em conta a plena integração e bem estar dos alunos com DID na sala de aula.</p> <p>4.2. Saber as dificuldades/ limitações destes alunos.</p> <p>4.3. Saber se o aluno com DID entende o discurso que lhe é dirigido.</p> <p>4.4. Saber se eles deixam os colegas aprender.</p>	<p>3</p> <p>5</p> <p>1</p> <p>1</p>	(10)
5. Iniciativas tomadas para responder a essas preocupações	<p>5.1. Diálogo com o diretor de turma</p> <p>5.2. Diálogo e troca de experiências com os professores de educação especial</p> <p>5.3. Recurso aos assistentes operacionais.</p> <p>5.4. Recurso a materiais adaptados.</p>	<p>2</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>5</p>	(10)

6. Efeitos da inclusão de crianças com DID nas salas de ensino regular	6.1. Vantagens para todos.	6	(20) (Houve várias pessoas a responder mais do que uma coisa)
	6.2. Desvantagens para os docentes (trabalho redobrado)	10	
	6.3. Desvantagens para os alunos “normais” (não aceitação dos colegas com DID)	4	
7. Procedimentos efetuados para a caracterização da turma destinada	7.1. Ficha de caracterização	4	(18) (Houve várias pessoas a responder mais do que uma coisa)
	7.2. Diálogo com o diretor de turma, com outros professores e alunos	5	
	7.3. Avaliação diagnóstica	6	
	7.4. Observação de comportamentos e atitudes	3	
8. Procedimentos para detetar as diferentes necessidades do grupo	8.1 Avaliação diagnóstica	3	(10)
	8.2. Observação de aula e registo de comportamentos e atitudes	4	
	8.3. Realização de fichas de trabalho para controle de aprendizagens	3	
9. Procedimentos para responder com eficácia a alguma anomalia do grupo, a alguma necessidade específica	9.1. Recurso do GAAF/Serviços de Educação Especial	5	(11) (Houve várias pessoas a responder mais do que uma coisa)
	9.2. Avaliação Adaptada	4	
	9.3. Diferenciar Materiais e Estratégias	1	
	9.4. Apoio Personalizado	1	

10. Áreas onde se canaliza mais a atenção quando se faz o diagnóstico da turma	10.1. Leitura	1	(10)
	10.2. Escrita.	1	
	10.3. Raciocínio	1	
	10.4. Comportamento e Atitudes	2	
	10.5. Coordenação motora	1	
	10.6. Compreensão	4	
11. Definição de DID	11.1. Dificuldades de Aprendizagem em geral	3	(10)
	11.2. Ritmo de Trabalho lento (precisam de mais tempo para aprender)	2	
	11.3. Fraca capacidade de memória e compreensão	5	
12. Sinais que permitem avançar um diagnóstico de DID numa criança	12.1. Dificuldades de socialização e de integração no grupo/turma, fraco poder de atenção/ concentração.	2	(10)
	12.2. Dificuldades em reter informação.	1	
	12.3. Problemas da fala e da linguagem/ Comunicação.	3	
	12.4. Incapacidade de compreensão.	4	

13. Estratégias de intervenção tendo por base os sinais incorporados	13.1. Encaminhamento para atendimento psicológico	2	(10)
	13.2. Partilha de informação com outros colegas	1	
	13.3. Recurso ao Grupo de Educação Especial	3	
	13.4. Estratégias Diferenciadas/ Trabalhos de Grupo	4	
14. A formação inicial é suficiente para conseguir responder às especificidades dos alunos com DID?	14.1. Sim	0	(10)
	14.2. Não	10	
15. Pertinência da frequência de formação contínua na área das NEE – em geral ou na área das DID em particular	15.1. Sim	9	(10)
	15.2. Não	1	
16. Frequência de formação especializada para poder responder adequadamente às DID	16.1. Sim	3	(10)
	16.2. Não	7	
17. Impacto da formação frequentada na prática educativa e as alterações que provocou	17.1. Positivo pois permitiu melhorar práticas e aceitar melhor a diferença.	3	(3) (Só 3 responderam)

18. Procedimentos quando se identifica lacunas na formação técnica	18.1. Leituras e pesquisa na internet	7	(14) (Houve várias pessoas a responder mais do que uma coisa)
	18.2. Diálogo com os colegas de educação especial e/ou outros técnicos especializados	4	
	18.3. Partilha de informações com outros colegas	3	
19. Formação pretendida como prioritária no âmbito das necessidades educativas especiais	19.1. Autismo/ DID	1	(10)
	19.2. Dislexia	3	
	19.3. Problemáticas variadas	2	
	19.4. TIC para as crianças com DID	1	
	19.5. Avaliar problemas, aprender a fazer diagnósticos	1	
	19.6. Língua Gestual	1	
	19.7. Raciocínio Abstrato	1	
20. A modalidade considerada mais adequada para obter a formação pretendida	20.1. Formação Contínua	4	(10)
	20.2. Workshops	2	
	20.3. Curso Intensivo	1	
	20.4. Seminários temáticos	3	